

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Martina Pavlović

**RAZVOJ I POTICANJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE
KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI**

DIPLOMSKI RAD

U Osijeku, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STOSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Izvanredni diplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

**RAZVOJ I POTICANJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE
KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Psihologija poticanja dječjega razvoja

Mentorica: doc. dr. sc. Lara Cakić

Studentica: Martina Pavlović

Matični broj: 549

Modul: Ekologija i nacionalna baština

U Osijeku, rujan 2019.

SAŽETAK

Koliko će pojedinac biti uspješan u životu jednim dijelom ovisi o emocionalnoj inteligenciji (EI) – skupu emocionalnih osobina. Emocionalna se inteligencija može učiti i razvijati tijekom života. EI razvija se kroz interakciju nasljeđa, učenja i promjena izazvanih vanjskim utjecajima. S obzirom na to da je moguće utjecati na razvoj EI, obrazovanje emocionalnih vještina trebalo bi biti važan dio učenja. Učenje emocionalnih vještina počinje dobrim odnosom između roditelja i djece. Roditelji djeci pomažu u prepoznavanju, pokazivanju i povezivanju emocija sa situacijama. Djeca u predškolskoj dobi imaju najveću sposobnost učenja, što je razlog zašto s uvježbavanjem emocionalnih sposobnosti treba započeti u djetinjstvu. Iako postoje programi za poticanje EI kod predškolaca, ovo je područje još uvijek nedovoljno istraženo. Većina istraživanja vezanih uz ovakve programe provedena je izvan Hrvatske. Rezultati provedenih studija o poticanju EI kod djece pokazuju da ona koja pohađaju takve programe imaju viši stupanj emocionalne inteligencije. Utvrđen je napredak u socijalnoj kompetenciji, emocionalnoj regulaciji, razvoju prosocijalnog ponašanja, ali je i zabilježeno manje problema u ponašanju i manje sukoba među vršnjacima.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, djeca, predškolska dob, razvoj, poticanje

SUMMARY

Emotional intelligence is a set of emotional abilities which show how successful an individual can become in life. It's also a set of abilities which can be taught and developed through a person's life. EI educes through inheritance, learning and change interactions which are caused by external influences. Considering it is possible to affect the development of EI, learning about emotional skills should be an important part of life. It should start with parents having a good relationship with their children. Parents help their children recognize, show and associate their emotions with situations. Preschool children have the highest learning ability, which is why emotional training should begin at a very young age. Even though there are certain programs regarding EI for preschool children, this field of interest is still not researched enough. Extensive studies related to such programs were mostly conducted outside of Croatia. Results of these studies, which encourage EI for children, show that those who attend these kind of programs have a higher level of emotional intelligence developed. Progress was affirmed regarding social competence and emotional regulation, there was a development in prosocial behavior, and also fewer behavioral problems and less peer conflicts were identified.

Keywords: emotional intelligence, children, preschool age, development, stimulation

SADRŽAJ

1. EMOCIONALNI RAZVOJ DJETETA	1
1.1. Temeljne emocije	2
1.2. Faze emocionalnog razvoja	2
1.3. Samosvijest i samoregulacija emocija	3
1.4. Temperament i privrženost.....	6
1.5. Dječje razumijevanje i samorazumijevanje emocija	8
1.6. Važnost aktivnog slušanja	8
1.7. Razvoj moralnosti.....	9
1.8. Pokazivanje emocija	9
2. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA.....	10
2.1. Emocionalna inteligencija i kvocijent inteligencije.....	10
2.2. Razvoj emocionalne inteligencije.....	12
2.3. Modeli emocionalne inteligencije	13
2.3.1. Mayer-Saloveyev model emocionalne inteligencije	14
2.3.2. Bar-Onov model emocionalno-socijalne inteligencije.....	14
2.3.3. Golemanov model emocionalnih kompetencija.....	15
3. RAZVOJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE PREDŠKOLSKOG DJETETA.....	16
3.1. Važnost emocionalne inteligencije u razvoju	16
3.2. Mjerenje emocionalne inteligencije kod djece	17
3.2.1. Povezanost razvoja emocionalne inteligencije s uspjehom u školi.....	18
4. POTICANJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KOD DJECE	20
4.1. Programi za razvoj emocionalne inteligencije kod djece	20
4.1.1. Program „Promoting Alternative Thinking Strategies“	21
4.1.2. Program „RULER“	24
4.1.3. Program „Incredible Years“	25

4.1.4. Program „Al's Pals“	26
4.2. Učinkovitost ostalih programa na razvoj emocionalne inteligencije kod djece	27
4.3. Roditeljsko poticanje emocionalne inteligencije kod djece	29
4.3.1. Moralne emocije	29
4.3.2. Realistično razmišljanje	34
4.3.3. Optimizam.....	34
4.3.4. Rješavanje problema	35
4.3.5. Društvene vještine.....	36
4.3.6. Vještine postignuća	36
4.4. Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije za djecu u dobi od 5 do 7 godina	37
4.4.1. Vježba „Progresivno opuštanje mišića“	37
4.4.2. Vježba „Koncentracija i pozornost“	37
5. ZAKLJUČAK	38
LITERATURA.....	39

1. EMOCIONALNI RAZVOJ DJETETA

Emocije su (Oatley i Jenkins, 2000; prema Brajša-Žganec i Slunjski, 2006) glavni pokretači raspoloženja pojedinca, njegova odnosa s drugima i općenito društvenog života. One povezuju osobu sa svijetom ljudi, stvari i događaja. Brajša-Žganec (2003) navodi da djeca na podražaje iz svoje okoline reagiraju emocionalno. Emocije se sastoje od niza povezanih reakcija na neki događaj ili situaciju. Uključuju odnos pojedinca s objektom ili događajem, prepoznatljivo mentalno stanje te emocionalno izražavanje. Reguliraju intrapersonalna i interpersonalna ponašanja i utječu na prilagodbu pojedinca. Osnovna obilježja emocija su fiziološke promjene, subjektivno iskustvo i manifestiranje ponašanja.

Karakteristika emocija djece predškolske dobi je da su one spontane, jednostavne, kratkotrajne, snažne i nestabilne. Dijete se ne zna suzdržavati i svoje emocije pokazuje otvoreno (Starc i sur., 2004). Emocije imaju važnu ulogu u socijalnim odnosima, istraživanju okoline te otkrivanju samoga sebe. Budući da djeca ne mogu opisati vlastite osjećaje, određivanje doživljenih emocija predstavlja im veliki izazov. Iako vokalizacija i tjelesni pokreti pružaju određene informacije, ipak su izrazi lica najpouzdaniji znakovi doživljenih emocija, što potvrđuju međukulturalna istraživanja (Berk, 2008).

Prema Starc i sur. (2004) emocionalni je razvoj rezultat međusobnih utjecaja naslijeđenih mehanizama reagiranja na emocionalne situacije i procesa socijalizacije u obitelji i djetetovoj okolini. To je najvažniji proces u razvoju ličnosti. Andrilović i Čudina-Obradović (1994; prema Starc i sur., 2004) navode da do socijalizacije emocija dolazi na tri načina. Prvi, promatranjem i oponašanjem odraslih osoba iz svoje okoline, dijete uči koje situacije izazivaju pojedine emocije. Drugi, socijalna okolina djetetu daje modele za oponašanje načina i intenziteta emocionalnog izražavanja (govor, mimika, kretnja, intenzitet izražavanja...). Vasta i sur. (1998) navode da su putem potkrepljivanja tijekom prve godine djetetova života u porastu pozitivni dječji emocionalni signali, a negativne emocionalne reakcije u opadanju. Treći način, socijalnim učenjem dolazi do kontrole emocija. Socijalna okolina djetetu stvara navike da neke emocije prikrije, da im smanji intenzitet izražavanja ili da ih izražava na društveno prihvatljiv način (Andrilović i Čudina-Obradović, 1994; prema Starc i sur., 2004). Saarni (1989, 1990; prema Vasta i sur., 1998) navodi da dječji afektivni izrazi u početku pouzdano odražavaju njihove emocije, no s vremenom dijete uči kontrolirati svoje afektivne izraze i oni ne izražavaju uvijek ono što dijete osjeća, što se razvija sa sve većim razumijevanjem pravila izražavanja emocija u određenoj kulturi.

Djeca se odmalena razlikuju u čestini doživljavanja emocija, po tome koje situacije i doživljaji kod njih izazivaju emocije te kako reagiraju na emocije kod sebe i kod drugih. Kako će dijete reagirati u nekoj situaciji ovisi o djetetovom doživljaju te situacije, njegovom temperamentu te ponašanjima modela iz djetetove okoline (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006).

1.1. Temeljne emocije

„Sviđanje“ odnosno uroda i „nesviđanje“ odnosno neugoda, prve su emocije koje dijete pokazuje. Sviđanje se izražava vokalizacijom, smiješkom i fiksiranjem pogleda, a nesviđanje se izražava plačem, mrštenjem i izrazom gađenja. S vremenom se iz ova dva osnovna emocionalna izraza razvijaju sve jasniji signali koji ukazuju na prisutnost šest temeljnih emocija (Starč i sur., 2004).

Temeljne su emocije univerzalne za sve ljude i ostale primatelje i o njima možemo zaključivati na temelju izraza lica. Privučenost ugodnim podražajima i povlačenje pred neugodnim podražajima dva su stanja pobuđenosti od kojih se sastoji emocionalni život novorođenčadi, dok kasnije emocije postaju dobro i jasno organizirani signali. U dobi od šest mjeseci, djetetovo lice, glas i tjelesni stav poprimaju obrasce koji se smisleno mijenjaju u skladu s događajima iz okoline (Berk, 2008).

Osnovne emocije koje se mogu prepoznati u vrlo ranom djetinjstvu su sreća i iznenađenje od pozitivnih emocija, te ljutnja, tuga, strah, od negativnih emocija. Primarne emocije javljaju se automatski i imaju univerzalnu facijalnu ekspresiju koja je konstantna te se mogu prepoznati u različitim kulturama. Brajša-Žganec (2003) navodi šest osnovnih emocija koje se javljaju u ranom djetinjstvu: radost, interes / iznenađenje, ljutnja, strah, tuga i gađenje. Učenje osnovnih informacija o emocijama, poput povezivanja imena emocije s njenim oponašanjem, potiče razvoj emocionalne inteligencije, navode Goleman (2005) i Matczak (2007); prema Jarczewska-Gerc i Gorgolewska (2015).

1.2. Faze emocionalnog razvoja

Prema nekim autorima (Haviland-Jones i sur., 1997; LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000; prema Brajša-Žganec, 2003) emocionalni razvoj djeteta može se podijeliti u tri skupine: usvajanje emocija, diferenciranje i transformacija emocija, a svaka od navedenih faza ima svoje specifičnosti. U prvoj fazi dolazi do izražavanja i percepcije emocija. Uključuje refleksivne reakcije, karakteristike temperamenta i usvajanje određenih emocionalnih obilježja. Faza usvajanja emocija događa se u ranom djetinjstvu (Brajša-

Žganec, 2003). Od rođenja, djeca kroz interakciju s okolinom, pokazuju svoje osjećaje, uče prepoznavati i kontrolirati emocije. Prema Brajša-Žganec i Slunjski (2006) u prvim mjesecima djeca pokazuju širok raspon emocija i razlike u emocionalnosti.

Druga faza – faza diferenciranja emocija odnosi se na povezivanje i odvajanje izraza i osjećaja prema ili od određenog konteksta ili ponašanja. U ovoj fazi dolazi do modifikacije signala iz okoline. Taj se proces odvija pod utjecajem učenja i u prvom redu obiteljskih obrazaca ponašanja, a emocionalne se reakcije povezuju s novim kontekstom. Faza uključuje strategije usklađene s društvenim očekivanjima. U interakciji s roditeljima, djeca diferenciraju i modificiraju svoje izražavanje emocija, oponašaju roditelje te na taj način stvaraju obiteljske obrasce ponašanja (Brajša-Žganec, 2003). Primarne se emocije javljaju vrlo rano nakon rođenja, dok u drugoj polovici druge godine života djeca postaju svjesna svog emocionalnog ponašanja vezanog uz primarne emocije te uče složenije emocionalne procese (primjerice zavist i empatija), dok između druge i treće godine djeca, u skladu sa stečenim i do tada naučenim standardima i normama ponašanja razvijaju složene emocije poput ponosa, krivnje, srama, zbunjenosti i prkosa (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006).

U najsloženijoj fazi – fazi transformacije emocija, dolazi do povezanosti emocionalnog iskustva i verbalizacije emocija, do miješanja emocija i njihove transformacije. Transformacija emocija uključuje dva procesa. Prvi se odnosi na način na koji određeno emocionalno stanje transformira procese razmišljanja, učenja ili pripreme za reakciju u tom stanju. Drugi se odnosi na to kako se sam emocionalni proces mijenja iskustvom i znanjem tako da se kontekst i značenje emocija javljaju kao konstrukcija svakog pojedinca (Brajša-Žganec, 2003).

1.3. Samosvijest i samoregulacija emocija

Pinjatela (2012, str. 273) samoregulaciju „definira kao sposobnost upravljanja i davanja smisla vlastitim mislima, emocijama i ponašanjima u stresnim i svakodnevnim situacijama.“ Djetetu samoregulacija omogućava upravljanje emocijama i ponašanjima u svrhu postizanja ciljeva, prosocijalno komuniciranje s drugima i neovisno učenje. Brajša-Žganec (2003) navodi da se djetetova sposobnost regulacije emocija razvija u ranom djetinjstvu kroz interakciju s članovima obitelji ili primarnim skrbnicima i iz dječjeg prirođenog temperamenta. U prvom mjesecu života dijete postiže stabilnost u funkcioniranju, a kada dođe do narušavanja te stabilnosti, dijete okolini upućuje signale tražeći odgovore iz okoline. Roditelj tješi dijete i na taj način regulira njegove emocije. Organizacija dječjeg

afektivnog, kognitivnog i bihevioralnog sustava u dobi od godinu dana, omogućuje da dijete i majka ili drugi primarni skrbnik, reguliraju njegove emocije. Dijete kasnije samo počinje razmišljati o događajima i pronalaziti različite načine njihove interpretacije čime se umiruje te tako razvija proces samoregulacije. U interakciji s okolinom dijete uči modificirati svoje emocije, nositi se s frustracijom, prepoznati opasnost, prevladati strah i tjeskobu, a sve s ciljem što uspješnijeg interpersonalnog funkcioniranja. Regulacija emocija uključuje prikrivene ili jasno izražene strategije promjena u intenzitetu i trajanju emocionalnih iskustava te izražavanju emocija. Dječje sposobnosti upotrebe govora, samostalno kretanje i razvojne promjene u dječjoj neurofiziologiji doprinose kontroli dječjeg ponašanja, a procesi koji upravljaju dječjim reakcijama zasnivaju se na stečenim znanjima, iskustvima, prijašnjim ponašanjima i biološkim čimbenicima.

Prema Pinjatela (2012) samoregulacija, odnosno sposobnost praćenja i kontrole ponašanja kao odgovor na socijalna očekivanja, najvažnije je svojstvo emocionalnog razvoja djeteta. Tijekom odrastanja u različitim sociokulturalnim okruženjima, djeca se emocionalno razvijaju na različite načine, što dovodi do njihove socijalizacije emocija. Uče upravljati vlastitim emocionalnim iskustvima na načine koji su kulturalno prihvatljivi. Upravljanje fiziološkim podražajima, emocijama i pozornošću temelj je razvoja samoregulacije. U prvim godinama života dijete uči „upravljati sobom“ i stjecati kontrolu ponašanja, emocija i kognicije nužne za uspješno funkcioniranje kasnije u životu. Prema Oatley i Jenkins (2003) možda je jedna od najutjecajnijih zamisli o individualnim razlikama u emocionalnosti ona kako djeca doživljavaju emocije, a individualne se razlike uočavaju u načinu na koji te emocije reguliraju. Obrasci izražavanja emocija pod snažnim su utjecajem dobi djeteta i stupnja njegova razvoja.

Dobra regulacija emocija tijekom prve dvije godine života značajno doprinosi djetetovoj autonomiji te ovladavanju kognitivnim i socijalnim vještinama (Crockenberg i Leerkes, 2000; prema Berk, 2008). Na stil djetetove samoregulacije utječe i način na koji roditelji djetetu pomažu u regulaciji emocija. Tako roditelji koji uspješno prepoznaju djetetove emocije i sa suosjećanjem reagiraju na njih, imaju zadovoljniju djecu koju je lakše utješiti te takva djeca pokazuju veći interes za istraživanje okoline. S druge strane, roditelji koji čekaju da bi reagirali na djetetovu preveliku uzbuđenost, kod djece potkrepljuju brzo padanje u stanje uznemirenosti. Već u prvim mjesecima djetetova života roditelji često imitiraju djetetove izraze radosti, iznenađenja i zanimanja, a vrlo rijetko izraze tuge ili ljutnje.

Tako kod djece potiču sputavanje negativnih emocija, odnosno poučavaju djecu izražavanju emocija na socijalno prihvatljiv način (Berk, 2008).

Do novih načina regulacije emocija dolazi u drugoj godini djetetova života kada se razvija mentalno predočavanje i jezik. U dobi od 18 mjeseci dijete intenzivno proširuje rječnik riječima koje izražavaju emocije. U ovoj dobi, djeca još ne znaju sama sebe utješiti, ali kada postanu sposobna opisati svoja unutrašnja stanja, mogu usmjeravati roditelje u tome kako da im pomognu (Berk, 2008).

Spinard i sur. (2006; prema Grgić, Babić Čikeš i Ručević, 2014) navode da je utvrđeno kako su djeca s boljim vještinama regulacije emocija socijalno kompetentnija i ostvaruju kvalitetnije odnose s vršnjacima, u usporedbi s djecom koja imaju spomenute vještine slabije razvijene. Nadalje, Rydell, Berlin i Bohlin (2003; Spinard i sur., 2006; prema Grgić, Babić Čikeš i Ručević, 2014) navode da dječje vještine regulacije emocija predviđaju očekivanu socijalnu kompetenciju i kasnije tijekom razvoja. Hubbard i Coie (1994; prema Grgić, Babić Čikeš i Ručević, 2014) navode da je utvrđeno da djeca koja uspješno čitaju tuđe emocije, ostvaruju viši društveni status među vršnjacima, dok su djeca koja pokazuju visoke sposobnosti neverbalnog iščitavanja osjećaja među najomiljenijima i emocionalno najstabilnijom djecom (Nowicki i Duke, 1989; Goleman, 1997; prema Grgić, Babić Čikeš i Ručević, 2014).

Else-Quest i sur. (2006), Malatest i sur. (1986), Weinberg i sur. (1999); prema Berk (2015) navode da roditelji potiču djecu na potiskivanje negativnih emocija, čestim imitiranjem dječjih izraza sreće, iznenađenja i interesa, a rijetkim imitiranjem njihovih izraza tuge i ljutnje. Dječake se tako više poučava od djevojčica, zbog teže regulacije negativnih emocija kod dječaka. Time se od najranije dobi potiče spolna razlika da žene više izražavaju emocije, dok ih muškarci više kontroliraju. Zbog većeg društvenog pritiska za potiskivanjem emocija, dječaci su u usporedbi s djevojčicama manje precizni u opisivanju vlastitih emocija. U kanadskom istraživanju (Strayer i Roberts, 1997; prema Berk, 2015) nakon gledanja emocionalno pobuđenih snimki, dječaci su manje od djevojčica izvještavali o osjećajima koji su odgovarali njihovim izrazima lica.

Jedno je istraživanje pokazalo da trogodišnjaci čije su majke tijekom sukoba kad su djeca bila 2,5 godine objašnjavale osjećaje, pregovarale i radile kompromise, bila naprednija u razumijevanju emocija te su koristila slične strategije u situacijama rješavanja sukoba (Laible i Thompson, 2002; prema Berk, 2015). Takvi postupci djecu uče dobrim komunikacijskim vještinama i pomažu im da razmišljaju o uzrocima i posljedicama emocija.

Cole, Dennis, Smith-Simon i Cohen (2009; prema Gershon i Pellitteri, 2018) ispitali su razumijevanje strategija emocionalne regulacije kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka te uspoređivali njihove sposobnosti prepoznavanja i upravljanja osjećajima bijesa i tuge u lutkarskim scenarijima. Otkrili su značajnu povezanost između stvaranja i prepoznavanja strategija za ljutnju, ali ne i za tugu, što sugerira da predškolci mogu koristiti različite metode za upravljanje različitim emocijama. Četverogodišnjaci su bili sposobniji u osmišljavanju većeg broja strategija za rješavanje osjećaja bijesa od trogodišnjaka, dok su obje dobne skupine imale slične strategije za osjećaj tuge. Ovakvi rezultati upućuju na to da se emocionalna regulacija razvija s godinama i da se strategije vezane uz emocije razvijaju različitom brzinom. Autori napominju da je dob djeteta između treće i pete godine važna za razvoj dječje sposobnosti razumijevanja vlastitih strategija i da prati druge kognitivne promjene.

U sličnom središtu razumijevanja vlastite strategije emocionalne regulacije predškolske djece, Dennis i Kelemen (2009; prema Gershon i Pellitteri, 2018) uspoređivali su dječje preporuke djelotvornih strategija neučinkovite regulacije. Otkrili su da su djeca identificirala tri učinkovite strategije: kognitivna distrakcija, distrakcija u ponašanju i popravljavanje situacije, kao učinkovite metode emocionalne regulacije, ali su podržavali i neučinkovite strategije, poput promišljanja i davanja oduška, što je u suprotnosti s procjenama odraslih koje upućuju na to da djeca predškolske dobi još nisu naučila koje strategije dobro ne djeluju.

Omstein i Nelson (2000; prema Rohaizad, Kosnin i Khan, 2017) navode da su pojedinci koji imaju višu razinu emocionalne kontrole uspješniji u ostvarivanju dobrih odnosa s drugima putem socijalnih vještina poput komunikacije, postizanja konsenzusa i učinkovitosti utjecaja na druge.

1.4. Temperament i privrženost

Goldsmith (1993; prema Oatley i Jenkins, 2003, str. 210) temperament definira „kao onaj aspekt ponašanja i emocija koji je konstruktivski određen, stabilan u vremenu i kroz različite situacije, ima neurofiziološku osnovu i u određenoj je mjeri nasljedan.“ Istraživači smatraju da su psihološke osobine koje čine temperament temelj ličnosti u odrasloj dobi. Razlikujemo tri tipa temperamenta (Berk, 2008).

Dijete lakog temperamenta pokazuje pozitivne emocije, dužu usredotočenost na neki sadržaj, duže prihvatanje određenog sprečavanja ili frustracije, brzo prihvatanje utjehe,

manju strašljivost i umjerenu razinu aktivnosti. Takvo dijete roditeljima omogućuje opušten stav, osjećaj velike roditeljske kompetencije i razvoj privrženosti. Dijete teškog temperamenta pokazuje malo pozitivnih emocija, kratku usredotočenost na određeni sadržaj, veliku strašljivost te veliku razinu aktivnosti uz neprihvatanje i odgodu zadovoljenja potreba te neprihvatanje utjehe. Takvo dijete otežava roditeljima opušten odnos, narušava osjećaj roditeljske kompetencije i povećava emocije napetosti straha i odgovornosti. Dijete opreznog temperamenta pokazuje nisku razinu aktivnosti, sporo se prilagođava promjenama i negativne je emocionalnosti (Starc i sur., 2004).

O vrsti i jačini pobuđenosti reaktivne emocije ovisi lakoća s kojom djeca upravljaju svojom reaktivnošću u ranom djetinjstvu. Djeca koja su u dobi od dvije godine bila jako plašljiva, uz napor, u dobi od četiri godine postižu bolje rezultate od svojih vršnjaka. No razdražljivi i ljutiti dvogodišnjaci u kasnijoj su dobi, uz napor, pokazali manju učinkovitost (Kochanska i Knaack, 2003; Kochanska, Murray i Harlan, 2000; prema Berk, 2015).

Prema Berk (2008) snažna emocionalna povezanost s posebnim ljudima u našem životu, koja izaziva ugodu i radost kada smo u interakciji s njima, naziva se privrženost. Bornstein i Tamis-LeMonda (1990); Tronick (1989); prema Vasta i sur. (1998) navode da majka i dijete odmah po njegovom rođenju počinju komunicirati na način koji kod njih razvija međusobni topli emocionalni odnos. Najznačajnija odlika takvih interakcija je da svaki sudionik utječe na ponašanje onoga drugog i prilagođava mu se, čime dolazi do stvaranja pouzdanog sustava međusobne regulacije. Iako proces razvoja privrženosti sa skrbnikom započinje odmah nakon djetetova rođenja i otada se nastavlja, djetetova privrženost skrbniku jasno se može uočiti u dobi od šest do osam mjeseci. Prema Berk (2008) ta emocionalna povezanost s majkom temelj je svih kasnijih odnosa. Privrženost se razvija kroz četiri stadija: stadij preprivrženosti (od rođenja do 6 tjedana), stadij nastanka privrženosti (od 6 tjedana do 6-8 mjeseci), stadij jasno uspostavljene privrženosti (od 6-8 mjeseci do 18-24 mjeseca), stvaranje recipročnih odnosa (nakon 18-24 mjeseca). Bowlby (1980; prema Berk, 2008) navodi da djeca iz vlastitih iskustava kroz spomenuta četiri stadija grade trajnu emocionalnu povezanost s roditeljima koju onda koriste kao sigurnu bazu u situacijama kada roditelj nije prisutan. Ta unutrašnja predodžba postaje važan dio djetetove ličnosti koji služi kao unutrašnji radni model ili skup očekivanja o dostupnosti osoba s kojima smo razvili privrženost te vjerojatnost da će nam one pružiti podršku u stresnim situacijama (Bretherton, 1992; prema Berk, 2008).

Djeca u dobi od 3 do 5 godina koja imaju razvijenu sigurnu privrženost bolje razumiju emocije. Sigurna je privrženost povezana s toplim konverzijama roditelja i djeteta koje sadrže rasprave o osjećajima s emocionalnim značenjem događaja (Laible, 2004; Raikes i Thompson, 2006; prema Berk, 2015). Berk (2015) navodi da je Freud prvi sugerirao kako je emocionalna veza između majke i dojenčeta temelj za kasnije odnose. Ipak suvremena istraživanja pokazuju da iako je ova povezanost majke i djeteta iznimno značajna, kasniji je razvoj djeteta pod utjecajem ne samo iskustava rane privrženosti, nego i kontinuirane kvalitete odnosa roditelja i djeteta.

1.5. Dječje razumijevanje i samorazumijevanje emocija

Dječje razumijevanje emocija odnosi se na sposobnost djeteta da prepozna vlastite osjećaje i razumije povratne informacije povezane s tim osjećajima kao i povezanost emocija i vanjskih događaja. Postoje individualne razlike u razumijevanju emocija. Roditeljski postupci i ponašanja, kognitivne i jezične sposobnosti djeteta, sazrijevanje i njegova sposobnost konceptualizacije i verbalizacije emocija – sve su to čimbenici koji doprinose postojanju individualnih razlika u razumijevanju emocija. Istraživanja (Barth i Bastiani, 1997; MacDonald i sur., 1996; prema Brajša-Žganec, 2003) su pokazala da djeca emocije bolje prepoznaju i razumiju kada dobiju više informacija o određenoj emociji. Kod male djece razumijevanje emocija ovisi o kognitivnim procjenama u socijalnim interakcijama te razmjerno tome sposobnost identifikacije emocionalnih izražaja i situacija, kao i razumijevanje vlastitih i tuđih emocija raste s dobi djece. Tako djeca kognitivnim procesima počinju objašnjavati emocionalne reakcije iz vlastite okoline. Predškolska djeca prepoznaju velik opseg vlastitih i tuđih emocionalnih stanja i pokazuju razumijevanje velikog broja emocionalnih izričaja i sposobnost predviđanja emocionalnih reakcija. Značajnu ulogu u postupanju s vlastitim osjećajima i u interpersonalnim odnosima s ostalima iz okoline igra dječje razumijevanje emocija. Osim toga, razumijevanje emocija povezano je i s dječjim izražavanjem emocija, prosocijalnim vještinama te prosocijalnim i agresivnim ponašanjem (Brajša-Žganec, 2003).

1.6. Važnost aktivnog slušanja

Vještina aktivnog slušanja omogućuje razvijanje uspješnih emocionalnih odnosa s drugim ljudima. Prema Weisbach i Dachs (1999) aktivno se slušanje odnosi na izražavanje sa suosjećanjem prema drugima i njihovim osjećajima te izricanje svojim riječima onoga što

mislimo da sugovornik osjeća. To je vlastito stajalište koje pokazuje pažnju i poštovanje prema drugim osobama. Pokazivanje razumijevanja za osjećaje druge osobe je bitan aspekt emocionalne inteligencije. Stoga je važno od najranije dobi kod djece razvijati vještinu aktivnog slušanja.

1.7. Razvoj moralnosti

Djeca do dvije godine pokazuju uznemirenost na agresivna ponašanja i na ponašanja koja mogu nanijeti štetu. Također, koriste riječi kojima ponašanja opisuju kao „dobra“ ili „loša“. Postoji više teorija moralnog razvoja, no sve se teorije slažu da savjest započinje s oblikovanjem u ranom djetinjstvu, dok se većina slaže da je u početku moralnost kod djece kontrolirana odraslim osobama i postupno se regulira unutrašnjim standardima. Iako se glavne teorije moralnog razvoja u nekim točkama slažu, svaka teorija naglašava različite aspekte moralnosti. Emocionalnu stranu razvoja savjesti – osobito identifikaciju i krivnju kao motivatore ispravnog ponašanja naglašava psihoanalitička teorija. Na moralno ponašanje i to kako se ono uči putem modeliranja i pokrepljenja usmjerena je teorija socijalnog učenja. Mišljenje, odnosno dječju sposobnost razmišljanja o pravednosti naglašava kognitivno-razvojna perspektiva (Berk, 2008).

1.8. Pokazivanje emocija

Prema Brajša-Žganec i Slunjski (2006, str. 478) „facijalno izražavanje emocija odnosi se na refleksivni sklop određenog izraza lica koji se razlikuje za svaku pojedinu emociju.“ Goleman (1997) navodi nekoliko osnovnih pravila pokazivanja emocija. Jedno od pravila je *minimaliziranje* pokazivanja emocija. Drugo je *pretjerivanje* u onome što čovjek osjeća pojačavanjem izražajnosti lica. Treće je *zamjena* jednog osjećaja drugim. Koliko je pojedinac uspješan u primjenjivanju ovakvih obrazaca i koliko dobro zna kada što učiniti, čini dio njegove emocionalne inteligencije. Ovakva se pravila uče rano u djetinjstvu. Jednim se dijelom uče i putem eksplicitnih pouka, primjerice kada djetetu objašnjavamo kako ne smije izgledati razočarano kada dobije poklon koji mu se ne sviđa, već se treba zahvaliti uz nasmiješeni izraz lica jer je kupljen s najboljom namjerom. Pravila za izražavanje emocija više su od obične društvene pristojnosti, jer ona određuju način na koji osjećaji jedne osobe utječu na sve ostale. Sve dok se držimo spomenutih pravila, ostvarujemo optimalan utjecaj, a kada to činimo neprikladno, dolazi do emocionalnog kaosa.

2. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA

Prvu definiciju emocionalne inteligencije dali su Salovey i Mayer (1990; prema Takšić, Jurin i Cvenić, 2001, str. 96): „sposobnost praćenja svojih i tuđih osjećanja i emocija, i upotreba tih informacija u razmišljanju i ponašanju“. Isti psiholozi kasnije su definiciju EI proširili: „skup emocionalnih osobina važnih za uspješnost pojedinca, a to su: empatija, istraživanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost, prilagodljivost, omiljenost, sposobnost rješavanja problema u suradnji s drugima, upornost, prijateljsko ponašanje, ljubaznost i poštovanje“ (Shapiro, 2015, str. 18).

Simmons i Simmons (2000, str. 21) navode da je „emocionalna inteligencija skup emocionalnih potreba, poriva i istinskih vrijednosti osobe i ona upravlja svim oblicima vanjskih ponašanja“. Osobni interesi svakog pojedinca otkrivaju što osoba rado čini, dok nam duhovna i tjelesna nadarenost pokazuju što je osoba kadra načiniti, ali upravo emocionalna inteligencija odlučuje o tome što će netko činiti i što želi načiniti (Simmons i Simmons, 2000). Mayer, Salovey i Caruso (2004; prema Grgić, Babić Čikeš i Ručević, 2014, str. 44), emocionalno inteligentnu osobu definiraju kao „osobu koja percipira emocije, koristi ih u mišljenju, razumijeva njihovo značenje i upravlja njima bolje od drugih.“ Salovey i Pizarro (2003; prema Berk, 2015, str. 325) definiraju emocionalnu inteligenciju kao „skup emocionalnih sposobnosti koje omogućuju pojedincu da obrađuje i prilagođava se emocionalnim informacijama.“

2.1. Emocionalna inteligencija i kvocijent inteligencije

Testovi inteligencije, koji obično mjere kognitivne funkcije poput vokabulara, poznavanja činjenica, kratkotrajnog pamćenja, verbalnog zaključivanja, koordiniranja pogleda i kretanja, neverbalnog rasuđivanja i sposobnosti uspostavljanja novih odnosa, razmjerno točno mogu odrediti uspjeh na sveučilištu. No, posljednjih su se godina laici, kao i stručnjaci previše oslanjali na kvocijent inteligencije (IQ) u procjenjivanju uspjeha na poslu kao i općeg napretka u životu. IQ nema čvrste veze s tim, iako posjeduje neku vrijednost. Tako su mnoge osobe s niskim IQ uspjele u životu, dok su podbacili mnogi s visokim IQ. Dakle uspjeh na glavnim područjima u životu određuju i drugi čimbenici osim kvocijenta inteligencije (Simmons i Simmons, 2000).

Ustanova Simmons Management Systems dvadeset šest godina proučavala je i procjenjivala te druge čimbenike uspjeha. Sedamdesetih godina, ti su čimbenici u njihovoj

ustanovi nazvani „karakter“, a 1975. godine otkrili su trinaest glavnih oblika karaktera koji utječu na uspjeh u životu te su razvili visokovrijedan i pouzdan način njihova mjerenja. Ta su područja: emocionalna energija, stres, optimizam, samopoštovanje, predanost poslu, obraćanje pozornosti na pojedinosti, želja za promjenom, hrabrost, samostalnost, samosvijest, tolerantnost, obzir prema drugima te društvenost. Godine 1990. Salovey i Mayer slična su svojstva nazvali „emocionalna inteligencija“. Spomenuti se pojam koristio kako bi se označila potpuna razlika od pojma „inteligencija“. Od 1990. godine, mnogi su pojam „emocionalna inteligencija“ počeli koristiti umjesto izraza „karakter“, iako riječi opisuju isti pojam. EI označava emocionalni kvocijent i odnosi se na razinu emocionalne inteligencije osobe (Simmons i Simmons, 2000).

Svako se područje emocionalne inteligencije može podijeliti na stotinu stupnjeva ili razina postignuća. EI može biti statična i promjenjiva. Tako su neki ljudi vrlo postojani u svojim osjećajima i ponašanju. U dobi od šest godina, temeljna se EI može zapaziti kod većine osoba, a promjene traju tijekom mladenaštva. Nakon što se formira u pubertetu, EI se bitno ne mijenja kod većine ljudi, ali će svjesno uloženi napor da se ona promijeni dovesti do promjena. Iako pokazuje sklonost da ostane stabilna, kod nekih se osoba EI kreće gore ili dolje u granicama određenog područja (Simmons i Simmons, 2000).

Goleman (1997) u svojoj knjizi *Emocionalna inteligencija* tvrdi da imamo dva mozga, odnosno dva uma, a time i dvije različite vrste inteligencije: racionalnu i emocionalnu, a kako ćemo u životu proći ovisi o obje. Osim što je EI važna, intelekt ne može biti maksimalno iskorišten bez emocionalne inteligencije. Autor nadalje tvrdi da IQ čini oko 20 posto faktora koji određuju životni uspjeh, a preostalih 80 posto je ostavljeno ostalim utjecajima. EI je često utjecajnije od IQ. Visok IQ nije jamstvo za uspjeh, no unatoč tome kultura i škola su usmjereni prema akademskim sposobnostima, istovremeno zanemarujući EI, odnosno sklop osobina koje se još nazivaju i karakterom, a važne su za sudbinu pojedinca. Emocionalni život je područje u kojem osoba može biti manje ili više uspješna. Goleman emocionalnu vještinu naziva meta-sposobnošću, koja određuje koliko ćemo se uspješno koristiti ostalim sposobnostima kojima raspolazemo. Postoje brojni dokazi koji potvrđuju da su osobe s visokim emocionalnim sposobnostima, koje dobro poznaju i upravljaju vlastitim osjećajima i imaju sposobnost iščitavanja i učinkovitog reagiranja na osjećaje drugih, u prednosti u svim područjima.

Goleman (1997) navodi kako IQ i EI nisu suprotstavljene, već odvojene sposobnosti i da su osobe s visokim IQ-om, a niskom EI, ili niskim IQ-om, a visokim stupnjem EI zapravo jako rijetke. Postoji određena korelacija između IQ i nekih aspekata EI.

Najnovija su istraživanja pokazatelj velikog uspjeha postignutog u razvoju inteligencije djece, što je izmjereno testovima inteligencije. Politolog Flynn (prema Shapiro, 2015) sa Sveučilišta Otaga na Novom Zelandu proveo je istraživanje koje pokazuje da su rezultati testova inteligencije porasli za više od dvadeset bodova od početka stoljeća kada su se počeli pojavljivati. No, usprkos tome što djeca iz generacije u generaciju postaju sve pametnija, na području emocionalnih i društvenih vještina rezultati su u naglom opadanju (Shapiro, 2015).

2.2. Razvoj emocionalne inteligencije

EI se razvija kroz interakciju triju glavnih utjecaja: nasljeđa, učenja te promjena u tijelu (fizičkih ili kemijskih) izazvanih vanjskim utjecajima. Iako genetskim putem, svaki pojedinac nasljeđuje određene karakteristike od svojih bioloških roditelja, genetsko nasljeđe samo djelomično utječe na značajke EI. Kromosomima se EI roditelja prenosi na dijete te se djeca rađaju s određenim tendencijama EI. Neka djeca su pasivna, dok su druga živahnija. Neki su strpljivi, dok su drugi razdražljivi. Takve urođene, osnovne tendencije EI nisu izazvane izravnim iskustvom, već se čini da su pohranjene u limbičkom sustavu. Osnovne ljudske potrebe potiču nas da razvijemo svoju EI. Dok pronalazimo načine kako da u svome okolišu zadovoljimo osnovne ljudske potrebe, razvija se naša EI (Simmons i Simmons, 2000).

Svaki pojedinac u život kreće s naslijeđenim kvalitetama, sklonostima i osnovnim ljudskim potrebama. Sve ono što nam se događa i što učimo putem vlastitih osjetila i spoznaja naziva se neposrednim iskustvom. Osim neposrednog iskustva, učimo i putem onoga što vidimo da čine drugi ili što se njima događa – učenje putem posrednog iskustva. Djetetova okolina tako uključuje njegove roditelje, braću, sestre, odgojitelje, susjede, poznanike te dom, stambenu četvrt, televiziju. Na tim iskustvima izvodimo zaključke o tome kakvi smo, kakav je svijet i kako se najbolje nositi sa životnim zahtjevima. Roditelji koji postavljaju cilj i nagrađuju njegovo postizanje kod svoje djece razvijaju marljivost u radu i takva su djeca najčešće usmjerena prema cilju. Kada roditelji kažnjavaju djecu zbog pokazivanja emocija, djeca će nastojati potisnuti iskazivanje emocija, dok će djeca koja su bila zapostavljena ili nisu bila dovoljno ohrabrivana za stvaranje društvenih kontakata pokazivati manje motiviranosti i manje će biti društvena. Osim toga, EI se razvija i postupkom koji uključuje

donošenje odluka. Dijete koje je zapostavljeno ili previše kritizirano mislit će o sebi da je bezvrijedno. Postoji mogućnost da će djeca s kojom se loše postupa sama preuzeti brigu o sebi jer mogu steći dojam da se nitko ne brine o njima i da nikome ne mogu vjerovati. Zlostavljana se djeca mogu odlučiti na osvetu, dok su duševno ili tjelesno uznemiravana djeca sklona ispadima ljutnje te neprijateljskom ponašanju (Simmons i Simmons, 2000).

Goleman (1997; prema Živković, 2006) navodi da postoji pet temeljnih skupina sposobnosti na koje se može djelovati kako bi se povećala EI:

1. Svijest o sebi – odnosi se na prepoznavanje, imenovanje i razumijevanje uzroka vlastitih emocija. Tako djeca s razvijenom svijesti o sebi i vlastitim emocijama, uspješnije procjenjuju kako se osjećaju.
2. Upravljanje emocijama – odnosno razvoj samokontrole u različitim situacijama. Dijete koje dobro upravlja vlastitim emocijama, u situacijama kada je frustrirano neće reagirati agresivno, već će dogovaranjem ili drugim načinom pokušati riješiti frustraciju, odnosno moći će razmotriti različite oblike ponašanja i njihove posljedice.
3. Motivacija – odnosi se na planiranje i rješavanje problema, održavanje optimizma i nade u uspjeh. Djeca koja imaju sposobnost samomotivacije neće na prvu odustati od svog cilja ako ga odmah ne ostvare, već će zadržati optimizam i mijenjati ponašanje.
4. Empatija – odnosi se na prepoznavanje i razumijevanje tuđih emocija. Empatija je ujedno i podloga altruizmu i temelj uspješnog uklapanja u zajednicu i rad s drugima.
5. Socijalne vještine – odnose se na vještine ophođenja s ljudima. Djeca koja imaju razvijene društvene vještine uspješnije će oblikovati svoje veze s drugom djecom i lakše će rješavati probleme i sukobe.

2.3. Modeli emocionalne inteligencije

U znanstvenoj literaturi postoje dva osnovna određenja EI koja se razlikuju po stajalištima o etiološkoj prirodi EI. Prva skupina autora smatra da je EI izvorna crta kao intelektualna sposobnost, različita od crta ličnosti, koja se može odrediti i pouzdano mjeriti (Mayer, Caruso i Salovey, 1999; prema Hajncl i Vučenović, 2013). Druga skupina stručnjaka tvrdi da je EI manifestacija kompozita ličnosti bliskih kogniciji (Goleman, 1997; Bar-on, 2000; prema Hajncl i Vučenović, 2013) ili da su čiste crte integrirane u višerazinsku hijerarhiju ličnosti (Petrides i Furnham, 1999; Petrides, 2011; prema Hajncl i Vučenović, 2013). Zbog znanstvene je preglednosti usvojena podjela teorijskih modela EI u dvije skupine

– takozvane „miješane modele“ EI i modele EI kao sposobnosti. Zagovornici oba teorijska smjera slažu su se u nastojanju da se EI odredi kao samostalnu dimenziju, različitu od crta ličnosti i inteligencije. U *Enciklopediji primijenjene psihologije* modeli EI prikazuju se kao pregled tri najutjecajnije teorije: model Mayera i Saloveya EI kao sposobnosti, Bar-Onov model emocionalno-socijalne inteligencije i Golemanov model emocionalnih kompetencija (Hajncel i Vučenović, 2013).

2.3.1. Mayer-Saloveyev model emocionalne inteligencije

Autori Mayer i Salovey (1990; prema Hajncel i Vučenović, 2013) predložili su jedinstveni koncept hijerarhijskih, zavisnih komponenti kognitivno definirane EI. Takšić (2001) navodi da je ovaj model prvi pokušaj konceptualizacije konstrukta EI. Uključivao je razumijevanje i izražavanje vlastitih emocija, prepoznavanje emocija kod drugih, reguliranje vlastitih i tuđih emocija te korištenje raspoloženja i emocija u motivaciji adaptivnog ponašanja. Kasnije su Mayer i Salovey (1990; prema Hajncel i Vučenović, 2013) predložili model EI u nešto izmijenjenom obliku – sposobnost bržeg zapažanja, procjene i izražavanja emocija, sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja koja olakšavaju mišljenje te sposobnost razumijevanja i reguliranja emocija.

2.3.2. Bar-Onov model emocionalno-socijalne inteligencije

Na temelju suvremenih spoznaja iz teorija emocija nastao je Bar-Onov model emocionalno-socijalne inteligencije (ESI). Emocije, prema ovom modelu imaju osnovnu ulogu u razvoju temperamenta, kao i nalaza empirijskih istraživanja iz psihologije ličnosti, koja upućuju na globalnu povezanost crta ličnosti i stabilnih oblika emocionalnih iskustava. Bar-On ESI objašnjava kao područje nekognitivnih kompetencija i vještina koje utječu na sposobnost pojedinca da se nosi sa stresom. Model sadrži pet dimenzija: interpersonalne vještine (empatija, socijalna odgovornost, interpersonalni odnosi), intrapersonalne vještine (asertivnost, svijest o emocijama, nezavisnost, samopoštovanje, samoaktualizacija), prilagodljivost (testiranje realiteta, fleksibilnost, rješavanje problema), upravljanje stresom (tolerancija na stres, kontrola impulsa) te opće raspoloženje (optimizam, sreća). Autor smatra da njegov model sadrži samostalne psihološke dimenzije, nezavisne od ostalih crta ličnosti (Hajncel i Vučenović, 2013).

2.3.3. Golemanov model emocionalnih kompetencija

Često povezan s radnim učinkom je Golemanov model emocionalnih kompetencija. Vještine nužne za uspješnost u prilagodbi, Goleman je podijelio na intrapsihičke (samosvijest, upravljanje sobom, motivacija) i interpsihičke (empatija, socijalne vještine). Emocionalne kompetencije su prema ovom modelu usvojene vještine, nužne za prilagođeno funkcioniranje u socijalnom okruženju koje se uče i razvijaju. Uz Golemana, većina zagovornika EI iz ove skupine u početku je konstrukt nazvali emocionalna inteligencija, kojeg su kasnije promijenili u naziv emocionalne kompetencije (Hajncel, Vučenović, 2013).

3. RAZVOJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE PREDŠKOLSKOG DJETETA

Teoretičari modela sposobnosti EI slažu se da je EI proces koji se razvija i da je moguće utjecati na njezin razvoj (Goleman, 2005; Mayer, Salovey i Caruso, 2004; Salovey i Mayer, 1990; Salovey i Sluyter, 1999; prema Jarczewska-Gerc i Gorgolewska, 2015). Razvoj EI ovisi o genetskoj predispoziciji, utjecaju uže obitelji, procesu socijalizacije i osobnim iskustvima pojedinca. Međutim, neki psiholozi smatraju da bi obrazovanje emocionalnih vještina trebalo biti važan dio učenja (Goleman, 2005; Salovey i Sluyter, 1999; prema Jarczewska-Gerc i Gorgolewska, 2015). Značajna uloga EI, razlog je da se počne podržavati njezin razvoj od početka obrazovnog procesa (Goleman, 2005; Salovey i Sluyter, 1999; prema Jarczewska-Gerc i Gorgolewska, 2015).

Učenje emocionalnih umijeća započinje u obitelji dobrim odnosom između roditelja i djece. Roditelji djeci pomažu u prepoznavanju, pokazivanju i povezivanju emocija s društvenim situacijama. U različitim istraživanjima uočeno je da pojedinci imaju različita emocionalna polazišta koja su temelj kasnijih emocionalnih znanja. Nemaju sva djeca iste prilike za učenjem emocionalnih umijeća. Ako roditelji pate od težih oblika psiholoških poremećaja, nisu u stanju pokrenuti emocionalno-kognitivni proces učenja. Ili, dijete roditelja koji izbjegava osjećaje može pogrešno doživjeti emocionalnu poruku. To može imati za posljedicu da dijete razvija poremećaje u kojima se otuđuje od vlastitih osjećaja ili ih pogrešno shvaća (Salovey i Sluyter, 1999).

Korisno je spontano emocionalno učenje koje proizlazi iz društvenih aktivnosti. Tijekom aktivnosti u kojima se primjerice čitaju priče, djeca se susreću s učenjem o osjećajima likova iz priča. Ti su likovi sretni, prestrašeni, iznenađeni, tužni i tako dalje, a djeca također mogu primijetiti i zbog čega se likovi osjećaju tako kako se osjećaju te kako se nose s osjećajima u određenim situacijama. S dobi djece, priče postaju sve složenije, kao što i emocionalno učenje postaje složenije. Način na koji likovi djeluju pod utjecajem osjećaja i time pokreću radnju priče, djeci su pouka emocionalne percepcije, kao i konstrukcija radnje. Priče, bajke, basne, slikovnice, vjerojatno su prvi dom EI (Salovey i Sluyter, 1999).

3.1. Važnost emocionalne inteligencije u razvoju

Većina znanstvenika smatra da su se ljudske emocije razvile kao mehanizam za preživljavanje. Tijekom povezivanja s drugim ljudima, u skupini tražimo zaštitu, ali i

moгуćnost da se razmnoŹavamo te tako osiguramo opstanak vrste. Iako su emocije našim precima pomagale u prilagodbi, moderno je društvo pred ljude stavilo izazove koje priroda nije mogla predvidjeti. VaŹno je djecu poučavati društvenim i emocionalnim vještinama da bi ih odgojili u osobe koje će se lakše nositi s emocionalnim pritiscima modernog vremena i nadoknadili sve ono što im priroda više ne moŹe pruŹiti. Da je EI izuzetno vaŹna, uočeno je najprije u području odgoja djece. IstraŹivanja pokazuju da će omiljenost djeteta među vršnjacima i entuzijizam koji dijete ima u učenju biti izuzetno vaŹni u odrasloj dobi za njegovu uspješnost na poslu i u braku (Shapiro, 2015).

3.2. Mjerenje emocionalne inteligencije kod djece

Berk (2015) navodi da je za ispitivanje EI kod djece dostupno svega nekoliko mjera. Mjere zahtijevaju detaljnu edukaciju nastavnika za opaŹanje i biljeŹenje dječjih emocionalnih vještina tijekom svakodnevnih aktivnosti, prikupljanju informacija od roditelja te uzimanju u obzir etničko porijeklo djeteta (Denham, 2005; Denham i Burton, 2003; prema Berk, 2015). S razvojem sve boljih mjera, moglo bi se pomoći u otkrivanju djece koja imaju slabe socijalne i emocionalne vještine kojima bi intervencija bila korisna (Denham, 2006; Stewart-Brown i Edmunds, 2007; prema Berk, 2015).

Jarczewska-Gerc i Gorgolewska (2015) proveli su studiju s ciljem ispitivanja uporabe mentalne stimulacije u razvoju emocionalnih vještina djece predškolske dobi. U eksperimentu je sudjelovalo 30 djece u dobi između 3 i 5 godina iz jedne predškolske ustanove u Varšavi. Djeca su nasumično podijeljena u jednu od tri skupine: eksperimentalnu, kontrolnu skupinu bez utjecaja, i skupinu koja je slušala priču kako bi se kontrolirao mogući utjecaj na djecu. Sva su djeca pojedinačno testirana alatom koji mjeri njihovu razinu emocionalnih vještina. Testiranje se odvijalo unutar dva tjedna. Dan nakon prve sesije, eksperimentalna skupina bila je izložena treningu mentalne stimulacije. Mentalni trening sastojao se od detaljnih uputa kako zamisliti oponašanje Ekmanovih šest osnovnih emocija (sreća, tuga, strah, bijes, gađenje i iznenađenje). Eksperimentator je također zamolio djecu da zamisle situacije u kojima se te emocije pojavljuju (Ekman i Oster, 1979; Ekman, 1992a, 1992b; prema Jarczewska-Gerc i Gorgolewska, 2015). Druga skupina je dan nakon prvog testiranja slušala opuštajuću, neutralnu bajku. U trećoj skupini nije bilo sastanaka s eksperimentatorom do druge sesije ispitivanja (Jarczewska-Gerc i Gorgolewska, 2015). Rezultati su potvrdili početna očekivanja o pozitivnom utjecaju mentalne stimulacije na razvoj emocionalnih vještina djece predškolske dobi. Emocionalne sposobnosti djece koja su sudjelovala u mentalnom treningu porasle su u

odnosu na razinu početnog testiranja. Štoviše, predškolci koji su uvježbavali svoje emocionalne vještine postigli su bolji ukupni rezultat na emocionalnom testu od vršnjaka iz drugih skupina. Rezultati studije Jarczewska-Gerc i Gorgolewska (2015) proširuju polje istraživanja EI i mentalnih simulacija. Studija također predstavlja i nove metode za poticanje emocionalnog razvoja kod djece i otkriva mentalni trening koji uključuje slikovne materijale kao učinkovitu tehniku u razvijanju i uvježbavanju osnovnih i složenih emocionalnih sposobnosti predškolske djece.

Rohaizad, Kosnin i Khan (2017) u svojoj su studiji istraživali učinkovitost modula poučavanja i učenja za poboljšanje emocionalne inteligencije kod predškolske djece. Provedba modula trajala je šest tjedana na uzorku od 100 djece predškolskog uzrasta, podijeljenih u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Modul sadrži deset tema koje obuhvaćaju sve elemente EI: identifikaciju emocija, razumijevanje emocija, kontroliranje emocija i uporabu emocija. Svaki od navedenih elemenata usredotočen je na odgovarajuću aktivnost kojom se može pomoći u poticanju određenog elementa kod djece. Provedbu modula poučavanja i učenja EI provodili su odgojitelji. Djeca u eksperimentalnoj skupini upisana su u modul poučavanje i učenje EI predškolske djece, pored standardnog odgojno-obrazovnog plana i programa. Djeca u kontrolnoj skupini nisu bila podvrgnuta nikakvom posebnom poticaju. Uočene su značajne razlike između djece u skupinama prije i nakon provođenja učenja EI modula. EI djece povećao se od srednje razine na relativno višu razinu EI, dok je razina EI djeca iz kontrolne skupine ostala gotovo ista. Rezultati pokazuju da je podučavanje i učenje EI modula s ciljem povećanja razine EI predškolske djece pokazalo učinak. Modul može pomoći odgojiteljima da sustavno podučavaju djecu u području razvoja EI.

Ispitujući komponente EI predškolskog uzrasta, Herndon i sur. (2013; prema Gershon i Pellitteri, 2018) identificirali su tri komponente školskog prilagođavanja: pozitivno angažiranje, neovisnu motivaciju i prosocijalno povezivanje. U njihovoj studiji, predškolci s visokom emocionalnom regulacijom imali su bolju ocjenu prosocijalne povezanosti s vršnjacima, a oni s niskom regulacijom imali su niže ocjene pozitivnog angažmana, motivacije za neovisnost i ukupnog prilagođavanja školi.

3.2.1. Povezanost razvoja emocionalne inteligencije s uspjehom u školi

Uz jezične i vještine rane pismenosti, socijalne i emocionalne vještine predškolskog uzrasta igraju važnu ulogu u školskoj spremnosti. Ove su vještine izravno povezane s prilagođavanjem ponašanja djece u vrtiću i olakšavaju učenje. Socijalno-emocionalne

vještine, uključujući razumijevanje emocija, kompetentno rješavanje problema i pozitivno socijalno ponašanje pomažu u prihvaćanju vršnjaka i olakšavaju pozitivne odnose s odgojiteljima (Denham, 2006; Downer, Sabol i Hamre, 2010; Garner i Waajid, 2008; prema Nix, Bierman, Domitrovich i Gill, 2013). Polaskom u školu, zalaganje u učenju koje se odražava u slušanju, slijedenju uputa i ustrajnosti u kognitivnim zadacima, usko je povezano sa socijalno-emocionalnom kompetencijom i visoko povezan s pozitivnim odnosima vršnjaka i odgojitelja u odgojnoj skupini (Ladd, Birch i Buhs, 1999; prema Nix, Bierman, Domitrovich i Gill, 2013). Ladd i sur. (1999; prema Nix, Bierman, Domitrovich i Gill, 2013) navode da socijalno-emocionalni razvoj potiče angažman u učenju i pozitivno socijalno ponašanje u skupini. Utvrdili su da viša razina društvenosti i želja za učenjem u vrtiću predviđaju veća postignuća na kraju pedagoške godine, čak i kada su bili kontrolirani početni testni rezultati.

REDI (Research-based, Developmentally Informed) intervencija osnovana je kako bi dopunila i ojačala utjecaj postojećih Head Start programa u vještinama pismenosti i socijalno-emocionalnim kompetencijama. Nix, Bierman, Domitrovich i Gill (2013) u svom su istraživanju pretpostavili da napredak u socijalno-emocionalnim vještinama tijekom predškolskog razdoblja može pridonijeti vještini čitanja, kao i predanosti u učenju i pozitivno socijalno ponašanju. U interventno istraživanje programa REDI tijekom godine prije polaska u školu bilo je uključeno 356 djece u dobi od 4 godine. Veći dio djece dolazi iz obitelji s prihodima koji su ispod granice siromaštva. Djeca su praćena nakon prelaska iz predškole u 202 učionice u 82 škole u 33 školska okruga. REDI je uključivao komponente nastavnog plana i programa temeljene na dokazima s ciljem povećanja utjecaja na usvajanje jezika u predškolskom uzrastu, odnosno vještine pismenosti i socijalno-emocionalne vještine važne za kasniji uspjeh. Te su komponentne osmišljene tako da budu integrirane s nastavnim planovima i programima koji se već koriste u Head Start programima. Kako bi unaprijedio dječji socijalno-emocionalni razvoj, REDI je primjenio predškolski PATHS nastavni plan i program koji je usmjeren na promicanje socijalne kompetencije, regulaciju emocija i kompetentno rješavanje socijalnih problema. Rezultati su pokazali statistički značajne razlike tijekom REDI intervencija u usporedbi s kontrolnim uvjetima za promjenu vokabulara, razvoj vještina pismenosti, razumijevanje emocija, kompetentno rješavanje socijalnih problema i pozitivno socijalno ponašanje tijekom Head Start-a. Isto tako, porast razumijevanja emocija i kompetentno rješavanje socijalnih problema bilo je značajno povezano s porastom pozitivnog socijalnog ponašanja. Na primjer, napredak u vještinama pismenosti bio je značajno povezan s rastom razumijevanja emocija i kompetentnim rješavanjem socijalnih problema.

4. POTICANJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KOD DJECE

Payton i sur. (2008; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009) navode da je socijalno-emocionalno učenje proces stjecanja znanja, vještina i stavova vezanih uz prepoznavanje i upravljanje emocijama, upravljanje odnosima s drugim osobama, djelotvorno donošenje odluka i snalaženje u socijalnom svijetu. Zbog značajnog naglaska kojeg neki istraživači stavljaju na mogućnost razvoja emocionalne inteligencije, raste i interes za stvaranje programa za socijalno i emocionalno učenje. Stručnjaci različitih profesija surađuju u kreiranju programa koji djeluju na razvoj socijalne i emocionalne kompetencije. Programi utječu na vještine prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama i emocijama drugih osoba, kontroliranje reakcija, empatiju te prosocijalno ponašanje.

Prve godine djetetovog života su vrijeme koje karakterizira najveću plastičnost mozga i samim time najveću sposobnost učenja, što je razlog zašto s uvježbavanjem emocionalnih sposobnosti treba započeti u djetinjstvu, navodi Goleman (2005; prema Jarczewska-Gerc i Gorgolewska, 2015).

4.1. Programi za razvoj emocionalne inteligencije kod djece

Jedan od glavnih ciljeva predškolskog obrazovanja je naučiti djecu da kontroliraju vlastito ponašanje, sprječavaju negativne ispade, slijede pravila u odgojnoj skupini i slažu se s ostalom djecom (Campbell i von Stauffenberg, 2008; Kellam, Rebok, Ialongo i Mayer, 1994; prema Mihić, Novak, Bašić i Nix, 2016). Postoje jasni dokazi da djeca mogu naučiti ove vještine u odgovarajućem kontekstu. Međutim, to je učenje najučinkovitije za malu djecu kada se njihova osobnost oblikuje i prije samopokretanja negativnih ciklusa koji proizlaze iz problema s ponašanjem (Cefai i Cavioni, 2014; Domitrovich, Cortes i Greenberg, 2007; Weare i Nind, 2011; prema Mihić, Novak, Bašić i Nix, 2016).

Tijekom posljednjih nekoliko desetljeća, praktičari i istraživači pokušavali su identificirati ključne sastavnice učinkovitih programa predškolske prevencije. Sve se više proširuje spoznaja da visokokvalitetni predškolski odgoj mora promicati ne samo kognitivni razvoj i akademsko učenje, već i socijalno-emocionalne vještine (Anthony, Anthony, Morrel i Acosta, 2005; prema Mihić, Novak, Bašić i Nix, 2016).

Gershon i Pelitteri (2018) daju pregled programa za poticanje emocionalne inteligencije za predškolski uzrast. U Tablici 1 je prikaz programa za poticanje EI kod djece predškolske dobi.

Tablica 1: Pregled programa za poticanje EI kod djece predškolske dobi

	Usmjerenost programa	Ciljana Skupina	Kontekst provođenja	Struktura programa	Strategije i tehnike
Program „Promoting Alternative Thinking Strategies“	<ul style="list-style-type: none"> • Znanje o emocijama • Rješavanje društvenih problema • Vještine prijateljstva • Samokontrola 	<ul style="list-style-type: none"> • Predškolska djeca u dobi od 3-5 godina 	<ul style="list-style-type: none"> • Cijela odgojna skupina • Osposobljavanje odgojitelja za provođenje programa 	<ul style="list-style-type: none"> • 33 tjedna poduke 	<ul style="list-style-type: none"> • Modeliranje priča • Uvježbavanje emocija • Lutke • Igranje uloga • Igre • Rasprava
Program „RULER“	<ul style="list-style-type: none"> • Emocionalna inteligencija (prepoznavanje, razumijevanje, označavanje, izražavanje i reguliranje emocija) • Emocionalna pismenost (rječnik emocija) 	<ul style="list-style-type: none"> • Predškolska djeca u dobi od 3-5 godina • Odrasli u životima djece 	<ul style="list-style-type: none"> • Cijeli vrtić • Cijela odgojna skupina • Osposobljavanje odgojitelja u emocionalnim vještinama 	<ul style="list-style-type: none"> • Socijalno-emocionalno učenje je dio svakog dana predškole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mjerač raspoloženja • Plan • Meta-trenutak • Program izražavanja osjećaja • Igranje uloga • Kreativno-umjetničke aktivnosti • Slikovnice
Program „Incredible Years“	<ul style="list-style-type: none"> • Emocionalna svijest • Empatija / zauzimanje perspektive • Vještine prijateljstva • Kontroliranje bijesa • Rješavanje društvenih problema • Naglašava vrtićka pravila i suočavanje s vrtićkim okruženjem 	<ul style="list-style-type: none"> • Predškola – 2. razred osnovne škole 	<ul style="list-style-type: none"> • Cijela odgojna skupina • Osposobljavanje odgojitelja za vođenje odgojne skupine • Roditeljsko osnaživanje 	<ul style="list-style-type: none"> • 60 lekcija koje se održavaju 1 do 3 puta tjedno u trajanju od 45 minuta 	<ul style="list-style-type: none"> • Video snimke • Lutke • Igre • Interaktivne aktivnosti
Program „Al's Pals“	<ul style="list-style-type: none"> • Prilagođavanje • Samokontrola • Rješavanje problema, rješavanje sukoba • Ispravno odlučivanje • Otvoreno govori o nasilju / uporabi droge i alkohola 	<ul style="list-style-type: none"> • Djeca u dobi od 3 do 8 godina 	<ul style="list-style-type: none"> • Cijela odgojna skupina • Osposobljavanje odgojitelja za provođenje programa • Obrazovanje roditelja 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 lekcije tjedno u trajanju od 15-20 minuta tijekom 23 tjedna. (Između lekcija, djeca vježbaju vještine u svakodnevnim interakcijama u odgojnoj skupini.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lutke • Knjige • Izvorna glazba

(Gershon i Pellitteri, 2018, str. 31)

4.1.1. Program „Promoting Alternative Thinking Strategies“

Predškolski program „PATHS“ (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) temelji se na teoriji socijalnog učenja i usmjeren je na jačanje osjećaja znanja, vještine rješavanja socijalnih problema i samokontrolu djece u dobi od 3-5 godina (Joseph i Strain, 2003; prema Gershon i Pellitteri, 2018). Sastoji se od 33 tjedne lekcije koje se odnose na prijateljstvo, svijest i izražavanje emocija, strategije samokontrole te vještine za razumijevanje i suočavanje s teškim situacijama. Aktivnosti uključuju modeliranje priča, emocionalno uvježbavanje, lutke, igranje uloga, igre i raspravu (Powell i Dunlap, 2009; prema Gershon i Pellitteri, 2018). Domitrovich, Cortes i Greenberg (2007) navode da je program „PATHS“ sveobuhvatni kurikulum namijenjen povećanju dječjih socijalnih ili emocionalnih kompetencija i

sprečavanju ili smanjenju ponašanja i emocionalnih problema kod male djece. Temelji se na afektivno-bihevioralno-kognitivno-dinamičkom modelu razvoja koji prednost daje razvojnoj integraciji afekta, ponašanja i kognitivnog razumijevanja koje se odnosi na socijalnu i emocionalnu kompetenciju. „PATHS“ smatra da dječja prilagodba ovisi o vlastitoj razini vještina i o socijalnom okruženju u kojem žive (Cicchetti i Toth, 1997; Domitrovich i sur., 2007; prema Gershon i Pellitteri, 2018).

U nasumičnom ispitivanju predškolskog programa „PATHS“, Domitrovich, Cortes i Greenberg (2007; prema Gershon i Pellitteri, 2018) utvrdili su da predškolci koji su sudjelovali u programu imaju višu razinu znanja o emocijama, roditelji i odgojitelji su ih ocijenili kao socijalno kompetentnijima u usporedbi s djecom iz kontrolne skupine, a odgojitelji su ih ocijenili kao manje socijalno povučenima na kraju pedagoške godine u usporedbi s predškolcima koji nisu sudjelovali u programu. Međutim, treba naglasiti da su autori koristili procjene ponašanja umjesto izravnog promatranja dječjeg ponašanja što bi moglo pokazati iskrivljene rezultate. Powell i Dunlap (2009; prema Gershon i Pellitteri, 2018) pokazali su da kad se predškolski „PATHS“ primjenjivao s djecom u dobi od 3 do 4 godine, pozitivni su se ishodi primijetili ne samo u porastu emocionalnog razmišljanja i rješavanja socijalnih problema, već i u smanjenju pokazivanja agresivnog ponašanja.

Mihić, Novak, Bašić i Nix (2016; prema Gershon i Pellitteri, 2018) proveli su kvazi-eksperimentalno istraživanje za procjenu uporabe predškolskog „PATHS-a“ s djecom u dobi od 3 do 6 godina u 12 predškolskih ustanova u Hrvatskoj. Na osnovu procjena odgojitelja o socijalnim i emocionalnim vještinama djece na početku i na kraju predškolskog uzrasta, pronađena su značajna poboljšanja u dječjem prosocijalnom ponašanju i emocionalnoj regulaciji. Osim toga, zabilježeno je smanjenje emocionalnih simptoma, sukoba među vršnjacima, problema u ponašanju, agresivnosti i hiperaktivno-impulzivnog ponašanja. Međutim, studija nije uključivala kontrolnu skupinu, a odgojitelji koji su ocjenjivali predškolce ujedno su bili i osobe koje su provodile program, stoga je rezultate potrebno tumačiti s oprezom.

Domitrovich, Cortes i Greenberg (2007) proveli su studiju sa svrhom procjene učinkovitosti predškolske verzije „PATHS-a“. Postavili su hipotezu da će djeca čiji su odgojitelji primjenjivali „PATHS“ u svojim odgojnim skupinama tijekom jedne pedagoške godine, prilikom testiranja na kraju pedagoške godine pokazati značajnije vještine u četiri domene: emocionalnom znanju, kontroli inhibicije, pažnji i rješavanju problema. Također, pretpostavili su da će i odgojitelji i roditelji djecu koja su sudjelovala u „PATHS-u“ tijekom

predškolskog uzrasta, opisati kao kompetentniju, uz manje pokazivanja problematičnog ponašanja u odnosu na vršnjake koji nisu sudjelovali u programu. U istraživanju je sudjelovalo 246 djece u dobi između 3 i 4 godine. Istraživanje se provodilo tijekom trogodišnjeg razdoblja. Predškolski program „PATHS“ koji se koristio u ovom istraživanju sadržavao je 30 lekcija koje su provodili odgojitelji Head Start programa kroz poduku jednom tjedno. Plan je bio podijeljen na tematske cjeline koje su uključivale lekcije o komplimentima, temeljnim i složenim osjećajima, strategijama samokontrole i rješavanju problema. Osnovni ciljevi plana bili su (1) razvijati svijest i komunikacijske sposobnosti djece o vlastitim i tuđim emocijama, (2) naučiti samokontroli uzbuđenja i ponašanja, (3) poboljšati samopoštovanje i pozitivne odnose s vršnjacima, (4) razvijati dječje vještine rješavanja problema kroz poticanje integracije dječje samokontrole, utjecanje na prepoznavanje i komunikacijske vještine, i (5) stvoriti pozitivnu atmosferu u odgojnoj skupini koja podržava društveno i emocionalno učenje. Nakon kontrole prema spolu i verbalnim sposobnostima, djeca izložena „PATHS-u“ pokazala su bolje vještine o znanju emocija u odnosu na djecu iz kontrolnih skupina. Emocionalni rječnici djece s intervencijama povećali su se do kraja godine u kojoj se provodio program, a djeca su bila preciznija u prepoznavanju izraza lica. Djeca koja su sudjelovala u programu bila su uspješnija u pravilnom prepoznavanju situacija koje izazivaju različite osnovne emocije, ali razlika između interventnih i kontrolnih skupina nije bila značajna. Osim toga, djeca s intervencijama pokazala su veću vjerojatnost da će iskazivati predrasude prema pogrešnom prepoznavanju emocionalnih izraza ljutnje od djece iz kontrolnih skupinama. Nisu pronađeni nikakvi intervencijski učinci na izravne mjere inhibicijske kontrole ili stalne pažnje.

Povećanje dječjeg znanja o emocijama i poboljšanje točnosti s kojom djeca određuju emocionalne izraze povećavaju vjerojatnost da će djeca izložena „PATHS-u“ biti uspješnija u društvenim situacijama s vršnjacima jer su te kompetencije potrebne za uspjeh u ovom području. Ovi su nalazi važni jer upućuju na to da se dječja emocionalna sposobnost tijekom predškolskog razdoblja može poboljšati podučavanjem (Domitrovich, Cortes i Greenberg, 2007). Istraživanje s predškolcima iz obitelji s niskim prihodima pokazalo je da različiti aspekti znanja o emocijama predviđaju buduće socijalno funkcioniranje, pa promjene u funkciji i strukturi mozga koje se očituju poboljšanim vještinama mogu usmjeriti razvojne puteve dalje od negativnih ishoda (Fine i sur., 2003; Izard i sur., 2001; Schultz i sur., 2000, 2001; prema Domitrovich, Cortes i Greenberg, 2007).

Još jedno istraživanje programa „PATHS“ (Mihić, Novak, Bašić i Nix, 2016) obuhvatilo je 182 djece u dobi od 3 do 6 godina. Studija je nastojala procijeniti promjene u socijalnim i emocionalnim kompetencijama među djecom u Hrvatskoj koja su sudjelovala u programu „PATHS“ za predškolski uzrast. Gotovo su sva djeca bila bijelci, a oko 92 % djece živjelo je s oba roditelja. Promjena tijekom vremena pohađanja programa ispitana je kod 164 djece (90 % izvornog uzorka) koja su imala cjelovite podatke prilikom procjene prije intervencije i nakon procjene. U tim se analizama za svako dijete izračunala promjena rezultata oduzimanjem pre-intervencijske procjene svakog ishoda od post-intervencijske procjene. Kontrolirajući učinke okruženja i učitelja, studija je pronašla znatna poboljšanja u dječjem prosocijalnom ponašanju, regulaciji emocija, emocionalnosti, problemima vršnjaka, relacijskoj agresiji, problemima u ponašanju i hiperaktivno-impulzivnom ponašanju tijekom jedne godine. Veličina ovih promjena u smislu veličina učinka kretala se u rasponu od .34 do .82, što predstavlja otprilike jednu trećinu standardnog odstupanja do oko osam desetina standardnog odstupanja. Ovo istraživanje naglašava brze promjene u socijalnim i emocionalnim kompetencijama koje se mogu pojaviti u predškolskom uzrastu. Temelji strukture mozga i kasniji doživotni potencijal uspostavljeni su u dječjoj dobi kada je razvoj vjerojatno najosjetljiviji na kontekst. Rast i razvoj neuronskih sustava temeljenih na okolini u prvim godinama života podržavaju niz ranih kognitivnih i akademskih vještina, cjelokupnog funkcioniranja, pažnje, upornosti, samoregulacije i socijalno-emocionalnog funkcioniranja (Harvard Center on the Developing Child, 2007; prema Mihić, Novak, Bašić i Nix, 2016). Budući da je stjecanje vještina samostalno i cjelovito, ulaganje u rano učenje i razvoj može biti učinkovitije i može donijeti više koristi, u odnosu na ulaganja kasnija u životu (Camilli, Vargas, Ryan i Barnett, 2010; Duncan i sur., 2007; Heckman, 2006; prema Mihić, Novak, Bašić i Nix, 2016).

4.1.2. Program „RULER“

Predškolski program „RULER“, razvijen je u Yale centru za emocionalnu inteligenciju, prilagođen iz „RULER“ interventnog / primarnog programa prevencije za osnovne i srednje škole. Usmjeren je na razvijanje emocionalne inteligencije kod djece i odraslih osoba važnih u djetetovom životu, uključujući roditelje i odgojitelje. Program „RULER“ naglašava razvoj pouzdanih odnosa između djece i odgojitelja, eksplicitne poduke socijalnim i emocionalnim vještinama s mogućnostima stvarne životne prakse te izlaganje modeliranju ovih vještina od roditelja i odgojitelja. Ističe pet ključnih emocionalnih vještina:

prepoznavanje, razumijevanje, označavanje, izražavanje i reguliranje emocija. Program „RULER“ umjesto tjednih poduka ima pristup u kojem je socijalno-emocionalno učenje integrirano tijekom dana. Igre uloga sadrže strategije za izražavanje emocija. Tijekom čitanja priča istaknute su emocije likova, a osobne se priče dijele međusobno. Rasprave usmjerene na emocije uključene su u centre podučavanja i kreativno – umjetničke aktivnosti. Program upotrebljava nekoliko ključnih alata za pomoć djeci s emocionalnom samoregulacijom, uključujući mjerac raspoloženja, plan i meta-trenutak (Rivers i sur., 2013a, 2013b; prema Gershon i Pellitteri, 2018).

Pilot studija programa „RULER“ provedena je u nekoliko centara ranog odgoja na 156 predškolaca u dobi od 3-5 godina djece različitog etničkog podrijetla. Njihove socijalno-emocionalne vještine ocijenjene su na početku i na kraju pedagoške godine i uspoređivane su s kontrolnom skupinom pomoću mjerača raspoloženja i testova emocionalnog označavanja i prepoznavanja. Rezultati mjerenja raspoloženja djece značajno su povezani sa socijalnim i emocionalnim vještinama. Osim toga, djeca koja su pohađala program „RULER“ tijekom druge godine, pokazala su znatno veće rezultate i na emocionalnom obilježavanju i prepoznavanju od djece iz kontrolne skupine (Rivers, Tominey, Bailey, O'Bryon, Olsen, Sneed, Peisch, Gal i Brackett, 2015; prema Gershon i Pellitteri, 2018). Iako su ovi rezultati obećavajući i upućuju na to da bi dodatna istraživanja programa „RULER“ bila korisna, potrebno je napomenuti da studiji nedostaje nasumičnost i praćenje u vrtiću te ne uključuje izravno promatranje ponašanja djece ili mjerenje školskog postignuća (Gershon i Pellitteri, 2018).

4.1.3. Program „Incredible Years“

Program „Incredible Years“ razvila je dr. Carolyn Webster-Stratton, a usredotočen je na poboljšanje upravljanja ozračjem u odgojnoj skupini i učionici te na dječju sposobnost samoregulacije. Namjenjen je djeci u dobi od 5 do 8 godina. Osim što program razvija emocionalnu svijest, empatiju i zauzimanje perspektive, vještine prijateljstva, kontrolu bijesa i rješavanje društvenih problema, naglašava vještine poučavanja odgojitelja i učitelja, školska pravila te snalaženje u vrtićkom i školskom okruženju (Webster-Stratton i Reid, 2004; prema Gershon i Pellitteri, 2018). Kada se provodi u cijelim odgojnim skupinama ili učionicama, sastoji se od 60 lekcija koje se održavaju 1 do 3 puta tjedno u trajanju od 45 minuta (Joseph i Strain, 2003; prema Gershon i Pellitteri, 2018). U podukama se koriste DVD-i, lutke, igre i interaktivne aktivnosti. Osim toga, ključni aspekt programa je roditeljsko jačanje dječjih

socijalno-emocionalnih vještina (Webster-Stratton i Reid, 2004; prema Gershon i Pellitteri, 2018).

Nekoliko je studija procijenilo učinkovitost programa „Incredible Years“ kod predškolaca. U nasumičnom ispitivanju u kojem je sudjelovalo 1768 djece upisanih u Head Start program, predškolaca i učenika prvog razreda siromašnijeg ekonomskog statusa, Webster-Stratton, Reid i Stoolmiller (2008; prema Gershon i Pellitteri, 2018) otkrili su da su djeca koja su sudjelovala u programu pokazala veću socijalnu kompetenciju i emocionalnu samoregulaciju te manje problema u ponašanju. Na početku i na kraju školske godine, djecu su promatrali neprimjetni promatrači, a učinci su bili posebno uočljivi kod djece s najnižim početnim rezultatima. Međutim, studija nije pratila napredak predškolaca. Head Start CARES Demonstrations (2014; prema Gershon i Pellitteri, 2018) također je procijenio program „Incredible Years“ u svojoj studiji i utvrdio da je program značajno smanjio problematična ponašanja među djecom u riziku i pokazao statistički značajno poboljšanje dječjeg znanja o emocijama, rješavanju društvenih problema i prosocijalnom ponašanju. Kao što je već navedeno, studija nije pratila napredak djece u vrtiću.

4.1.4. Program „Al's Pals“

„Al's Pals“ je program prevencije neprihvatljivog ponašanja u ranom djetinjstvu i opsežan socijalno-emocionalni kurikulum za djecu u dobi od 3 do 8 godina koji je razvijen na Institut za razvojne bolesti u Virginiji. Kurikulum se temelji na istraživanju otpornosti i ima za cilj poticanje socijalno-emocionalnih vještina poput samokontrole, rješavanje problema, rješavanje sukoba i ispravno donošenje odluka. Odgojitelji su osposobljeni za kreiranje okruženja odgojnih skupina koje jačaju dječje osobne i socijalne vještine i potiču razvoj ponašanja vezan uz otpornost (Lynch i sur., 2004; prema Gershon i Pellitteri, 2018). „Al's Pals“ program potiče djecu da reguliraju svoje osjećaje i ponašanja, sudjeluju u mirnom rješavanju problema i sukoba te uvažavaju međusobne različitosti. Također nastoji spriječiti zlostavljanje i poučiti djecu o opasnosti od upotrebe alkohola i droge. Tijekom poučavanja koristi se mnoštvo materijala, uključujući lutke, knjige i originalnu glazbu. Program uključuje i obrazovanje roditelja (Gershon i Pellitteri, 2018).

„Al's Pals“ program provodi se u 700 centara predškolskog odgoja, predškolskih ustanova, vrtića i Head Start programa u 34 države u SAD-u (Al's Pals: Kids Making Healthy Choices, 2015; prema Gershon i Pellitteri, 2018). Nekoliko je studija procijenilo učinkovitost programa „Al's Pals“. Lynch i sur. (2004; prema Gershon i Pellitteri, 2018) proveli su u više

država višegodišnju evaluaciju programa „Al's Pals“ koristeći prvo predeksperimentalni, a kasnije eksperimentalni nacrt. Rezultati su pokazali da je „Al's Pals“ poboljšao dječju socijalno-emocionalnu kompetenciju i pozitivne vještine suočavanja i spriječio razvoj antisocijalnog ponašanja. Ovakvi su nalazi primijećeni u brojnim različitim programima predškolskog odgoja na raznim područjima u SAD-u i ponavljali su se tijekom nekoliko godina. Međutim, ograničenje studije je da se podaci o rezultatima temelje prvenstveno na procjenama odgojitelja koje bi mogle biti podložne pristranosti (Gershon i Pellitteri, 2018).

4.2. Učinkovitost ostalih programa na razvoj emocionalne inteligencije kod djece

Različiti su istraživači (Finley, Pettinger, Rutherford i Timmes, 2000; Gore, 2000; Kolb i Weede, 2001; Van Kuyk, 1999; prema Ulutas i Ömeroğlu, 2007) proveli studije o poticanju emocionalne inteligencije podučavanjem i zaključili da djeca koja pohađaju takve programe imaju viši stupanj emocionalne inteligencije.

Gershon i Pellitteri (2018) u svom su radu imali za cilj ispitati predškolske programe socijalno emocionalnog učenja. Navode da je predškolsko obrazovanje od ključne važnosti za razvijanje spremnosti za školu, posvećenosti školi i postavljanje temelja za akademski uspjeh. Veliki broj istraživanja, potvrdio je povezanost socio-emocionalnog razvoja predškolske djece i kasnijeg akademskog i društvenog funkcioniranja. Longitudinalne su studije pronašle odnos između predškolskog socio-emocionalnog učenja i akademskog postignuća (Denham i sur., 2012a; Torres, Domitrovich i Bierman, 2015; prema Gershon i Pellitteri, 2018), posvećenosti školi (Williford, Vick, Vitiello i Downer, 2013; prema Gershon i Pellitteri, 2018), prilagođavanja školi (Denham i sur., 2012a; Herndon, Bailey, Shewark, Denham i Bassett, 2013; prema Gershon i Pellitteri, 2018) i socio-emocionalnog prilagođavanja (Dennis i Kelemen, 2009; prema Gershon i Pellitteri, 2018).

Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser i Graling (2012) u svom su istraživanju ispitivali odnos između emocionalnog znanja predškolaca te njihovog ranog prilagođavanja školi i akademskog uspjeha. Studija je dio većeg istraživanja usmjerenog na procjenu socijalnih i emocionalnih aspekata školske spremnosti. U *Affect Knowledge Test-u* bilo je podvrgnuto 322 djece u jesen prve godine predškolskog obrazovanja. Djeca su bila u dobi od 3 i 4 godine. Emocionalno znanje djece procjenjivano je kroz igru, korištenjem lutaka s odvojenim licima koje prikazuju sretne, tužne, ljutite i uplašene izraze. Tijekom analiza, sposobnosti su u prosjeku bile bolje kod starijih predškolaca u oba vremena mjerenja, što je bilo očekivano. Promjene tijekom vremena (a i povećanje dobi svakog djeteta) bile su

povezane s boljim rezultatima na *Affect Knowledge Test*, osobito kod mlađe djece koja su sustigla starije sudionike. Kod starije djece, nije uočeno nikakvih značajnih razlika u spolu, iako su rezultati za djevojčice na *Affect Knowledge Test-u* neznatno povećani nego kod dječaka u vremenu između dva mjerenja. Iako se od djevojčica očekuje da su u prednosti u znanju o emocijama, rezultati su često dvosmisleni, a učinci mali. Rezultati potkrepljuju nalaze o razvojno odgovarajućoj razini emocionalnog znanja povezanog s uspjehom u socijalno – pred akademskom svijetu predškole. Znanje o emocijama pokazuje jedinstveno predviđanje školske prilagodbe, odnosno akademskog uspjeha, a analize su pokazale da znanje o emocijama može biti posebno važno za školski uspjeh dječaka, uglavnom starijih predškolaca i djece u ekonomskom riziku.

Ulutas i Ömeroğlu (2007) u svom su istraživanju ispitivale utjecaj obrazovnog programa emocionalne inteligencije na EI šestogodišnjaka. U programu su utvrđeni očekivani ciljevi i ponašanja temeljeni na emocionalnoj inteligenciji, kao što su sposobnosti prepoznavanja, razumijevanja i upravljanja emocijama, empatija i socijalne vještine. Za svaku od tih sposobnosti utvrđeni su posebni ciljevi, na temelju čega su pripremljene 24 aktivnosti za provođenje u razdoblju od 12 tjedana. Program se provodio dva puta tjedno. U istraživanju je sudjelovalo 120 djece: 40 djece u eksperimentalnoj skupini, 40 djece u placebo kontrolnoj skupini i 40 djece u kontrolnoj skupini. Djeca iz eksperimentalne skupine upisana su u program emocionalne inteligencije. Utvrđena je kontrolna skupina koja je primala placebo radi određivanja učinka istraživača – djeca iz placebo grupe sudjelovala su u aktivnostima u skladu s njihovim svakodnevnim odgojno-obrazovnim programom. Djeca iz kontrolne skupine nisu bila podvrgnuta nikakvom posebnom postupku. Rezultati su pokazali značajnu razliku početnog i završnog testiranja djece iz eksperimentalne skupine. U eksperimentalnoj skupini uočena je najveća razlika u promijenjenim točkama, a praćene su placebo kontrolnom i kontrolnom skupinom. Bennet i Knight (1996); Bruno, England i Chambliss (2002); Grinspan, Hemphill i Nowicki (2003); prema Ulutas i Ömeroğlu (2007) također su tvrdili da dječje sposobnosti prepoznavanja, razumijevanja i upravljanja emocijama mogu biti podržane posebnim obrazovnim programom, a ova studija ide tome u prilog.

Denham i sur. (2012b; prema Gershon i Pelitteri, 2018) smatrali su da emocionalno znanje predviđa akademski uspjeh i prilagodbu u školi. Utvrdili su da je napredak u emocionalnom znanju kod predškolaca povezan s višim stupnjem samoregulacije.

Studija Ulutas i Ömeroğlu (2007) pokazala je da obrazovni program emocionalne inteligencije može utjecati na djetetovu EI, a razvoj EI pomoći će razvoju djetetovih

akademskih sposobnosti. Nadalje, jačanje emocionalnih sposobnosti u ranim godinama djece može pružiti korisno sredstvo za postizanje uspjeha tijekom odrasle dobi. Stoga, Elias i sur. (1997; prema Ulutas i Ömeroğlu, 2007) navode da prilikom izrade predškolskog kurikulumu treba ozbiljno razmotriti uključivanje programa za razvoj emocionalne inteligencije. Učitelji također mogu u postojeće školske kurikulume dodati i niz aktivnosti usmjerenih na jačanje emocionalnih sposobnosti učenika.

4.3. Roditeljsko poticanje emocionalne inteligencije kod djece

Jovačević i sur. (2008, str. 33) navode da se „emocionalna inteligencija razvija sistematskim podučavanjem djece u područjima kao što su razvoj morala, poticanje na suradnju i empatiju, stvaranje povjerenja, samopouzdanja i optimizma, briga za sebe i druge, realistično razmišljanje i rješavanje problema, društvene vještine komunikacije, smisao za humor, stjecanje prijatelja, funkcioniranje u grupi, lijepo ponašanje, uspješnost, snaga i kontrola emocija, neverbalna komunikacija, emocionalno jačanje duha i tijela i dr.“

Istraživanja pokazuju (Shapiro, 2015) da brižan odnos roditelja kod djeteta potiče pozitivnu sliku o sebi, poboljšava sposobnost suočavanja s određenim situacijama i ima dugoročne učinke na zdravlje djeteta. Kako bi se kod djeteta razvila EI, bolje je biti strog i dosljedan, nego blag i popustljiv roditelj. Autoritativan stil odgoja s jasnim ulogama roditelja i djece, najbolji je za razvoj EI djeteta, navode Jovačević i sur. (2008). U ovom odgojnom stilu jasno je tko koga sluša, o čemu odlučuje roditelj i koju odgovornost ima dijete. Ovakve tvrdnje potvrđuju i istraživanja. Shapiro (2015) navodi da prema istraživanjima autoritativni roditelji imaju najveće šanse za odgoj neovisnog, samopouzdanog, prilagodljivog i omiljenog djeteta, drugim riječima, djeteta s visokim stupnjem EI. Afirmativna disciplina podrazumijeva promišljene i predvidljive postupke kao odgovor na neprikladno djetetovo ponašanje, prilagođeno njegovoj dobi. Da bi djeca razvila produktivne vještine, a time i iskoristila svoje mogućnosti, prije svega moraju razviti osjećaj za disciplinu. U situacijama kada dijete testira granice društvenih pravila, potrebna je stroga disciplina. Autorica navodi da je bez učinkovitog i dosljednog načina discipliniranja nemoguće usvojiti način odgoja kojim se razvija djetetov EI (Shapiro, 2015).

4.3.1. Moralne emocije

U moralnom se razvoju djece, u posljednjim desetljećima pojavljuju velike krize. Emocije i ponašanje koje odražavaju svijest o drugima poput pomaganja, davanja, uvažavanja

drugih, iskazivanja brižnosti i altruističnog ponašanja, spremnosti da se slijede društvene norme, podrazumijeva moralni razvoj koji je zadovoljavajući. Jedan od vodećih američkih stručnjaka za moralni razvoj djece i adolescenata, Damon, smatra da dijete treba razviti sljedeće emocionalne i društvene vještine kako bi postalo moralna osoba: mora naučiti razlikovati „dobro“ od „lošeg“ ponašanja i uskladiti svoje ponašanje s onim što smatra „dobrim“, mora razviti svijest, uvažavanje i osjećaj odgovornosti kad je u pitanju dobrobit i prava drugih ljudi, kroz brižnost, ljubaznost, samilost i blagonaklonost te doživjeti negativne emocionalne reakcije (stid, krivnja, strah, zgražanje, prijezir) kada prekrši moralne norme. Brojni su primjeri iskazivanja brižnosti među pripadnicima ljudske vrste. No iako imamo genetske predispozicije za skrb o drugim ljudima, proučavanja različitih kultura pokazuju da odgoj snažno utječe na razvoj moralnih normi (Shapiro, 2015).

4.3.1.1. Pozitivne moralne emocije

Poticanje na empatiju i brižnost dvije su osnovne pozitivne emocije koje oblikuju moralni razvoj djeteta (Shapiro, 2015). „Uloga emocionalnosti i regulacije emocija za kompetentno ponašanje u društvu povezano je s empatijom za tuđe probleme te je jedan od važnih pokazatelja društveno kompetentnog socioemocionalnog funkcioniranja“ navode Eisenberg i sur. (1997; prema Brajša-Žganec i Slunjski, 2006, str. 480). Djeca s visoko razvijenom empatijom, svoju energiju usmjeravaju na pomaganje i davanje i manje su agresivna. Takva su djeca omiljena među vršnjacima i odraslima te uspješnija u školi i na poslu. Djeca sklona empatiji, kada odrastu lakše ostvaruju bliskost s prijateljima i bračnim partnerom (Shapiro, 2015).

Prema Hoffman (2003, str. 37) psiholozi empatiju definiraju na dva načina: (a) „empatija je kognitivna svjesnost o unutrašnjim stanjima druge osobe, tj. njenim mislima, osjećajima, opažanjima i namjerama“; (b) „empatija je posredovana emotivna reakcija na drugu osobu“. Empatija nosi svoje temelje na svijesti o vlastitoj ličnosti – što je dijete otvorenije prema vlastitim emocijama, bit će uspješnije u iščitavanju osjećaja. Istraživanja pokazuju da je razvoj suosjećanja moguće pratiti od najranijeg djetinjstva. Djeca se od rođenja uzrujavaju na plač drugog djeteta – ta se reakcija smatra početkom empatije. Do razlike u suosjećanju i brižnosti dolazi velikim dijelom zbog načina na koji roditelji discipliniraju djecu. Nakon brojnih provedenih ispitivanja, zaključak je da djeca pokazuju puno više suosjećanja kada roditelji tijekom discipliniranja skreću pozornost na nevolje koje je djetetovo zločesto ponašanje izazvalo kod neke osobe („Pogledaj kako se ona zbog tebe

rastužila“). Na djetetovu suosjećajnost također utječe i to što djeca vide kako drugi reagiraju kada je netko uzrujan. Oponašajući ono što vide, razvijaju vlastiti repertoar suosjećajnih reakcija, koristan prilikom pomaganja drugim osobama kada su uzrujane (Goleman, 1997). Empatija se procjenjuje samoiskazima ispitanika o njihovim empatičnim reakcijama, procjenama drugih o empatiji ispitanika, fiziološkim pokazateljima, kroz izraze lica i pokrete tijela, upitnicima, indeksima izvedenima iz priča i slikovnica koje opisuju situacije koje se događaju drugima (Raboteg-Šarić, 1995).

Izmjene koje se ponavljaju između roditelja i djeteta, trenutci u kojima dijete prepoznaje da roditelj suosjeća s njegovim emocijama, da ih prihvaća i uzvraća, naziva se „usklađivanje“, čime se prenose najtemeljnije lekcije emocionalnog života. Trenutci usklađenosti i neusklađenosti između roditelja i djeteta oblikuju emocionalna očekivanja koja odrasle osobe unose u bliske veze. Usklađivanje između djeteta i majke, kod djeteta razvija samopouzdanje i osjećaj emocionalne povezanosti. Usklađivanje se razlikuje od oponašanja. Kod oponašanja, djetetu dajemo do znanja da znamo što je učinilo, ali ne i kako se osjećalo. Kako bismo djetetu dali do znanja da razumijemo njegove emocije, moramo na drugačiji način reproducirati njegove osjećaje kako bi dijete znalo da ga razumijemo (Goleman, 1997).

Razlikujemo dvije komponente empatije: emocionalno reagiranje na druge ljude i kognitivnu reakciju. Emocionalno reagiranje na druge ljude, obično se razvija u prvih šest godina djetetova života. Kognitivna se reakcija odnosi na stupanj do kojeg su djeca sposobna shvatiti stajalište drugog. Kod većine djece, emocionalna je empatija vidljiva u prvoj godini života. Dijete će najvjerojatnije i samo početi plakati kad vidi drugo dijete da plače. Hoffman to naziva „globalnom empatijom“. Dijete u toj dobi još nije svjesno granice između samoga sebe i svijeta koji ga okružuje. U dobi od godinu dana do dvije, dijete jasno raspoznaje da neraspoloženje drugog djeteta nije i njegovo, ali će većina djece u toj dobi pokušati utješiti drugo dijete kada vidi da je žalosno, iako još nisu dovoljno kognitivno zreli da bi u tome uspjeli. Kod djece stadij kognitivne empatije počinje u dobi od šest godina, kada se javlja sposobnost sagledavanja stvarnosti iz perspektive druge osobe (Shapiro, 2015). Brajša-Žganec i Slunjski (2006) navode da prosocijalno ponašanje djeteta pokazuje vrlo rano, već u dojenačkoj dobi, a s vremenom dolazi do povećanja učestalosti i složenosti prosocijalnog ponašanja, stoga starija djeca pokazuju više prosocijalnih ponašanja od mlađe.

Za razvoj EI važna je i čestitost. Između druge i treće godine života, dijete ni kognitivno ni jezično nije razvijeno da shvati izravnu vezu između onoga što radi i onoga što govori. Djeca u toj dobi koriste laži kada su svjesni da su učinili nešto loše i da će se roditelji

zbog toga ljutiti, ali u toj dobi još nisu svjesni da je i laganje loše. Počinju shvaćati da je namjerno laganje nešto loše tek u dobi od četiri godine (Shapiro, 2015). Vjerojatnije je da će društvena, asertivna i djeca koja dobro reguliraju emocije, pokazati suosjećanje i prosocijalno ponašanje, dijeljenje, pomaganje i tješjenje, od djece koja loše reguliraju vlastite emocije (Bengtson, 2005; Eisenberg i sur., 1998; Valiente i sur., 2004; prema Berk, 2015).

4.3.1.1.1. Poticanje pozitivnih moralnih emocija

Berk (2015) navodi da snažan utjecaj na razvoj empatije i suosjećajnosti ima roditeljstvo. Roditelji koji pokazuju topao odnos, koji potiču izražavanje emocija kod svoje djece i pokazuju brigu za osjećaje svoje djece, vjerojatnije je da će i njihova djeca reagirati na brižan način na uznemirenost drugih.

Da bismo potaknuli djecu na iskazivanje više empatije, brižnosti i odgovornosti, potrebno je to od njih očekivati. Jasna i dosljedna pravila trebaju polaziti iz obiteljskog doma. Od rane dobi moramo od djece tražiti da budu odgovorna, u poslovima primjerenim njihovoj dobi. Kod djece se treba razviti svijest da je potrebno pomagati zato što je pomaganje drugima dobro. Još jedan način poticanja empatije je uključivanje roditelja i djece u organizirane projekte pomoći (dobrovoljni rad), čime se kod djece razvija osjećaj brige za druge, razvoj društvenih vještina, ustrajnosti i suradnje. Navedene vještine pridonose visokoj EI (Shapiro, 2015).

Ulutas i Ömeroğlu (2007) u svojoj su studiji zaključili da se obrazovanjem EI može razvijati i razina empatije kod djece, a to potvrđuju i istraživanja ostalih autora: Gore (2000); Schulte-Vincent (2003); Thorlakson (2004). Prema procjeni odgojitelja, EI se povećava nakon primjene posebnog programa. Schulte-Vincent (2003) je tvrdila da su odgojitelji uočili značajnu razliku u socijalnim vještinama djece nakon završenog obrazovnog programa EI.

Najbolji način da se djecu nauči iskrenost jest pružiti model. Iako je malo roditelja koji za sebe mogu reći da ne lažu, treba postojati svijest o izravnim i neizravnim učincima koje laži imaju na djecu. Ne postoji opravdan razlog da se djeci laže, a ako postoji nešto što dijete ne treba znati, upravo im se to tako i treba reći, da je nešto osobna stvar ili da dijete još to ne može razumjeti. Razgovor o čestitosti treba biti stalna tema razgovora u obitelji. Također im se mogu čitati priče koje ističu čestitost (Shapiro, 2015).

4.3.1.2. Negativne moralne emocije

Negativne moralne emocije, poput stida i osjećaja krivnje, također snažno utječu na oblikovanje djetetovog karaktera, a stručnjaci smatraju da je njihov utjecaj na emocionalni razvoj djeteta mnogo veći od pozitivnih moralnih emocija. Stid je „oblik krajnje nelagode koja se javlja kad djeca osjete da svojim ponašanjem ne zadovoljavaju očekivanja drugih“ (Shapiro, 2015, str. 67). Ova emocija na djecu ostavlja neizbrisive tragove. Iskustva praćena snažnim emocijama imaju jači utjecaj na dječje ponašanje, a time i dugoročne posljedice na razvoj djetetove ličnosti. Izazivanje stida u brojnim kulturama je način kažnjavanja društveno neprihvatljivog ponašanja i u takvim je društvima mnogo manje kriminala (Shapiro, 2015).

„Krivnja se javlja kad djeca ne uspiju zadovoljiti vlastite standarde ponašanja“ (Shapiro, 2015, str. 67). Brojna istraživanja pokazuju da u kontroli dječjeg ponašanja mnogo bolje od vanjskih prijetnji može poslužiti savjest. Uspijemo li u tome da kod djece izazovemo osjećaj krivnje, u tumačenju pravila i posljedica kršenja pravila, ona će možda biti stroža nego mi sami (Shapiro, 2015).

4.3.1.2.1. Izazivanje „negativnih“ moralnih emocija

Shapiro (2015) navodi da stid treba poticati ako dijete pokazuje ravnodušnost nakon što učini nešto zbog čega bi se trebalo posramiti. Izazivanje stida treba koristiti kao odgojnu mjeru u situacijama kada se manje dramatične metode pokažu bezuspješnima.

Da bismo iskoristili osjećaj stida i krivnje u oblikovanju moralnog razvoja djece, potrebno je odrediti dosljedna pravila i dosljedne kazne u slučaju kršenja dogovorenih pravila. Reagiranje s više strogosti kada dijete učini nešto čime je povrijedilo drugu osobu je nužno u situacijama kada nepoželjno ponašanje ne utječe samo na njega, već i na nekoga drugog. U takvim će situacijama osjećaj krivnje naučiti dijete da to više ne učini. Važno je naglasiti djetetu važnost isprike, a ako je isprika neiskrena, nužno je ostati ustrajan u poticanju osjećaja da se treba ispričati. Ipak, psiholozi i pedagozi su posljednjih godina u odgoju djece nerado predlagali izazivanje emocija stida i krivnje. S obzirom na to da snaga i slabosti kod sve djece nisu jednake, bilo koji oblik pretjerivanja je štetan, a za pravilan razvoj djeteta potrebno je činiti ono što će im pomoći da se razviju u sretne, odgovorne i uspješne osobe (Shapiro, 2015).

4.3.2. Realistično razmišljanje

Mnogi roditelji zanemaruju važnost poučavanja djece realističnom razmišljanju, dok drugi čine suprotno – potiču samozavaravanje kako bi zaštitili djecu od okrutne stvarnosti. Umjesto pokušavanja da djecu zaštite od poteškoća, odrasli bi prema njima trebali biti iskreni. Kada se djeci objasni situacija i pokaže da se ne treba plašiti teškoća, pružamo im model da smo sposobni nositi se s teškim okolnostima i raditi na pronalasku rješenja. Takvim im ponašanjem šaljemo poruku da i oni mogu učiniti isto. I dijete u svojoj procjeni može pogriješiti, no treba mu dati priliku da nauči realistično procjenjivati situacije i reagirati u skladu s njima (Shapiro, 2015).

4.3.2.1. Poticanje realističnog razmišljanja

Da bi dijete naučilo realistično razmišljati, osim što roditelji trebaju biti iskreni, također trebaju izbjegavati štititi dijete od stresa i boli koja je u određenim situacijama neizbježna. Čitanje priča pomaže djeci u razvoju realističnog razmišljanja i putokaz su im u rješavanju problema s kojima se susreću. Djeca uvijek žele iznova čuti istu priču, a upravo to ponavljanje u dodiru s dječjom maštom i prisutnošću roditelja čine priče važnim načinom da se utječe na dječje razmišljanje. Psiholog Strayhorn savjetovao je roditeljima osmišljavanje priča o onome što se događa njihovoj djeci i što ih brine u svakodnevnom životu. Glavni lik takve priče sliči vašem djetetu i postaje model u kojem dijete može vidjeti rješenje svojih poteškoća, nošenje s vlastitim osjećajima i oblikovanje ponašanja. Lik iz priče je zadovoljan sobom i svojim uspjesima, a može i ne mora u priči biti nagrađen zbog psiholoških vještina koje pokazuje. Ovakve je priče Strayhorn nazvao „pričama pozitivnog modela“. Osim što ih roditelji mogu sami izmišljati, takve priče ostavljaju najsnažniji dojam na djecu. Postoji i niz knjiga s gotovim pričama pozitivnog modela koje se mogu koristiti (Shapiro, 2015).

4.3.3. Optimizam

Optimizam nije samo pozitivno mišljenje. Prema definiciji Random House Dictionary, to je „sklonost ili osobina gledanja na događaje i situacije sa svjetlije strane te očekivanja povoljnog ishoda“ (Shapiro, 2015, str. 84). Optimizam je crta karaktera, no čak i ono dijete koje se nije rodilo s ovom crtom karaktera, može naučiti tu vještinu EI (Shapiro, 2015). Sa stajališta EI, optimizam ljude u teškim situacijama štiti od zapadanja u stanje depresije, bezvoljnosti i beznađa. Kada je u pitanju realističan optimizam, on nam u život donosi koristi (Goleman, 1997).

4.3.3.1. Odgajanje optimističnog djeteta

Da bi dijete naučilo optimizmu Shapiro (2015) savjetuje da roditelji razmisle o načinu na koji ga kritiziraju. Seligman razlikuje dobar i loš način kritiziranja. Potrebno je odrediti mjeru u kritiziranju, jer će pretjerana kritika rezultirati osjećajem krivnje i stida više nego što je potrebno za poticanje djeteta na promjenu u ponašanju. Izostanak kritike dovodi do manjka osjećaja odgovornosti i želje za promjenom. Optimistična kritika odnosi se na nešto određeno i opisuje osjećaje osobe koja daje kritiku. Važno je opisati što se dogodilo i ne uopćavati problem, opisati uzrok problema i rezultat te pravilno ocijeniti djetetovu krivicu. Potrebno je dati djetetu vrijeme za razmišljanje o onome što je učinilo i potaknuti ga na pronalaženje rješenja za problem koji se dogodio (Shapiro, 2015).

Roditelji trebaju biti svjesni da svojim ponašanjem pružaju primjer te da djeca usvajaju roditeljske dobre i loše strane. Djeca pesimističnih roditelja će razmišljati na isti način. Ako pesimistični roditelji žele postati optimističniji, moraju promijeniti način razmišljanja. Ovako nešto nije lako, no nije ni nemoguće. Možete vježbati mijenjanje negativnih misli u pozitivnije i realističnije misli (Shapiro, 2015).

4.3.4. Rješavanje problema

Podcjenjujući dječje sposobnosti u samostalnom rješavanju problema, često prerano reagiramo da bismo im pružili pomoć, čak i kada im pomoć nije potrebna. Predškolska su djeca sposobna sagledati i riješiti čak i složene probleme ako im za to damo priliku i podršku. Dio roditelja je mišljenja da malu djecu ne treba podučavati rješavanju problema jer je djetinjstvo doba života u kojem problemi nisu prisutni, ali nisu svjesni da je rješavanje problema dio odrastanja. Već u prvih nekoliko mjeseci života djeca počinju rješavati probleme. Dozrijevanje djece na intelektualnoj i emocionalnoj razini temelji se upravo na procesu rješavanja problema. Sposobnost djeteta da riješi problem vezana je uz dob. Prema Thorton (1995; prema Shapiro, 2015) postoji mnogo istraživanja koja pokazuju dječje sposobnosti za rješavanje problema, koje su iznad očekivanja odraslih. Thorton smatra da uspješnost u rješavanju problema više ovisi o djetetovu iskustvu nego o njegovoj inteligenciji te da su se prijašnja istraživanja o dječjem učenju rješavanja problema oslanjala na testove s problemima koji su djeci bili nepoznati. Mala djeca uspijevaju riješiti složene probleme ako im se povežu s nečim poznatim i učine konkretnijima, a ne uspijevaju ako su isti problemi postavljeni na apstraktan način. Putevi rješavanja problema polaze od stupnja razvoja, a međusobno se povezuju kroz znanje i iskustvo (Shapiro, 2015).

4.3.5. Društvene vještine

Od svih vještina EI, djetetovom osjećaju zadovoljstva najviše će doprinijeti sposobnost snalaženja u društvu. Za uspješno savladavanje ove vještine, dijete treba naučiti prepoznati, razumjeti i pravilno reagirati u različitim društvenim situacijama. Treba naučiti uskladiti svoje potrebe i očekivanja s potrebama i očekivanjima drugih. Za uspješnu socijalizaciju, osim urođenog temperamenta, odgovoran je i utjecaj odraslih osoba, osobito roditelja. To je uočljivo već u prvim mjesecima djetetova života, kada novorođenče od šest tjedana, gledajući u roditelja, uzvraća smiješak. Zanimanje za drugu djecu počinje od najranije dobi. Društvena osviještenost češće se pojavljuje kod djece koja su imala veći broj uspješnih interakcija s vršnjacima. Profesor Zick Rubin kaže da predškolska djeca društvene vještine prvenstveno uče kroz vršnjačku interakciju. Metodom pokušaja i pogrešaka otkrivaju dobre i loše strategije te svjesno razmišljaju o onome što su iz toga naučili (Shapiro, 2015).

4.3.6. Vještine postignuća

Samomotivacija je značajan dio djetetovog razvoja. Kod novorođenčeta se znatiželja za okolinom razvija od prvog dana po dolasku na svijet, kao i želja za ovladavanjem okolinom na različite načine te u takvom nastojanju malo dijete ne posustaje. U roditeljskom domu započinje oblikovanje svijesti djeteta o vlastitim mogućnostima. Ipak, očekivanja roditelja nisu dovoljna. Bez naglašavanja važnosti učenja i primjerenog pohvaljivanja djeteta, neće doći do izgradnje samopoštovanja. Pružajući djetetu mogućnost da samo pronađe odgovor, djetetu poručujemo da je dobro pouzdati se u sebe i vlastite sposobnosti. Za postizanje uspjeha nužno je znati se suočiti s neuspjehom. Iako je neuspjeh praćen neugodnim emocijama (tuga, tjeskoba, ljutnja), za postizanje stanja uspjeha dijete se mora naučiti nositi s tim osjećajima. Da bi dijete ovladalo svojim svijetom, prema Martinu Seligmanu, ono ponekad mora doživjeti neuspjeh i zbog toga se osjećati loše te ponovno pokušavati dok ne postigne uspjeh (Shapiro, 2015).

4.3.6.1. Dobrobiti kooperativnih igara

Većina društava natjecanje stavlja u središte pozornosti. Pedagozi tvrde kako ne postoji „zdravo“ natjecanje, što potvrđuju studije koje ukazuju da uvođenje natjecateljskog poticaja u odgojno-obrazovne ustanove smanjuje kvalitetu rada djece i cilj postaje pobjeđivanje, a ne učenje. Ne postoje dokazi da natjecanje pomaže u gradnji karaktera. Poznato je da su mala djeca sklona posesivnosti i egocentrizmu, no u dobi između godinu i pol te dvije i pol godine

počinju pokazivati sposobnosti koje vode kooperativnosti i spremna su pomoći i dijeliti s drugima. Brojna su istraživanja pokazala kako su među najvažnijim osobinama koje uvjetuju društvenu prihvaćenost djece, nesebično i kooperativno ponašanje. Kooperativne igre uče djecu koja se boje neuspjeha da je važno ustrajati (Shapiro, 2015).

4.4. Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije za djecu u dobi od 5 do 7 godina

U ovoj dobi djeca mogu vrlo uspješno riječima izraziti svoje misli i osjećaje ako im se za to pruži prilika. Nalaze se na novom stupnju samopercepcije koji im omogućuje da procijene sebe. Učeći nove vještine, stječu pozitivan osjećaj vlastite vrijednosti. Predškolska djeca mogu najprije kroz igru razviti vlastite strategije za borbu s teškim situacijama, a odrasli trebaju stvarati situacije u kojima se nastoji istražiti nešto novo (Lantieri, 2012).

4.4.1. Vježba „Progresivno opuštanje mišića“

Ova će vježba pomoći djeci da nauče umiriti duh i opustiti tijelo. Djeca će usporediti kako se osjećaju u opuštenom stanju, a kako kada su pod stresom. Za opuštanje tjelesne napetosti mogu se koristiti tehnike „duboko disanje iz trbuha“ i „progresivno opuštanje mišića“. Nakon vježbe stezanja i opuštanja mišića možete uvesti „dnevnik meditacije“ koji pruža mogućnost ispitivanja osjećaja vezanih uz stečena iskustva (Lantieri, 2012).

4.4.2. Vježba „Koncentracija i pozornost“

U ovoj vježbi djeca uče kako funkcionira koncentracija koja u središte pozornosti stavlja disanje i tako smiruje duh i omogućuje usredotočivanje. Djeca mogu svoju pozornost usmjeriti na svakodnevne stvari kroz igre „Ja vidim nešto što ti ne vidiš“ gdje će temeljito promatrati svoju okolinu te je doista i doživjeti. U igri „Pozorno pojesti grožđicu“ djeca će polako i svjesno pojesti grožđicu, a u igri „Kutija zagonetki“ djetetu se daje prilika da usmjeri pozornost na svoje osjetilo dodira (Lantieri, 2012).

5. ZAKLJUČAK

Djeca na podražaje iz okoline reagiraju emocionalno. Djeca s boljim vještinama regulacije emocija socijalno su kompetentnija i ostvaruju kvalitetnije odnose s vršnjacima. Emocionalna je inteligencija skup emocionalnih osobina važnih za uspješnost pojedinca. Često je utjecajnija od kvocijenta inteligencije. Goleman (1997) navodi da postoje brojni dokazi koji potvrđuju da su osobe s visokim emocionalnim sposobnostima u prednosti u svim područjima. Vjerojatnije je da će društvena, asertivna i djeca koja dobro reguliraju emocije, pokazati suosjećanje i prosocijalno ponašanje, dijeljenje, pomaganje i tješjenje, od djece koja loše reguliraju vlastite emocije (Bengtson, 2005; Eisenberg i sur., 1998; Valiente i sur., 2004; prema Berk, 2015). Razvoj emocionalne inteligencije ovisi o genetskoj predispoziciji, utjecaju obitelji, socijalizaciji i iskustvima djeteta. Značajna uloga EI, razlog je da se počne podržavati njen razvoj od početka obrazovnog procesa. Učenje emocionalnih umijeća započinje u obitelji. Djecu je potrebno poučavati društvenim i emocionalnim vještinama da bi ih odgojili u osobe koje će se lakše nositi s emocionalnim pritiscima modernog vremena. Prve godine djetetovog života su vrijeme koje karakterizira najveću plastičnost mozga i najveću sposobnost učenja, što je razlog zašto s uvježbavanjem emocionalnih sposobnosti treba započeti u djetinjstvu. Za ispitivanje EI kod djece dostupan je mali broj mjera.

Različiti su istraživači (Finley, Pettinger, Rutherford i Timmes, 2000; Gore, 2000; Kolb i Weede, 2001; Van Kuyk, 1999; prema Ulutas i Ömeroğlu, 2007) proveli studije o poticanju emocionalne inteligencije podučavanjem i zaključili da djeca koja pohađaju takve programe imaju viši stupanj emocionalne inteligencije. Kod predškolaca koji su sudjelovali u istaživanju programa „PATHS“ utvrđeno je značajno poboljšanje u dječjem prosocijalnom ponašanju i emocionalnoj regulaciji, smanjenje sukoba među vršnjacima i problema u ponašanju, manje agresivnost i hiperaktivno-impulzivnog ponašanja (Mihić, Novak, Bašić i Nix, 2016; prema Gershon i Pellitteri, 2018). Nakon pohađanja programa „Incredible Years“ (Webster-Stratton, Reid i Stoolmiller, 2008; prema Gershon i Pellitteri, 2018) djeca su pokazala veću socijalnu kompetenciju i emocionalnu samoregulaciju i manje problema u ponašanju. Nalazi Lynch i sur. (2004; prema Gershon i Pellitteri, 2018) pokazali su da je program „Al's Pals“ ojačao dječju socijalno-emocionalnu kompetenciju i pozitivne vještine suočavanja i spriječio razvoj antisocijalnog ponašanja. Istraživanja navedenih programa pokazala su rezultate koji ukazuju na važnost poticanja EI kod djece predškolske dobi te nužnost njihovog uvođenja u redoviti odgojno-obrazovni program za predškolsku dob.

LITERATURA

Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Berk, L. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2006). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16(3), 477-496.

Denham, S.A., Bassetta, H.H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., Graling, K. (2012). Preschoolers' emotional knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667-679. doi: 10.1080/02699931.2011.602049

Domitrovich, C.E., Cortes, R.C., Greenberg, M.T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool „PATHS“ Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0

Gershon, P., Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in preschool education: A review of programs. *The International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41.

Grgić, N., Babić Čikeš, A., Ručević, S. (2014). Emocionalna inteligencija, agresivno i prosocijalno ponašanje učenika rane adolescentske dobi. *Život i škola*, 32(2), 43-60.

Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Hajncel, Lj., Vučenović, D. (2013). Emocionalna inteligencija: modeli i mjerenje 20 godina poslije. *Suvremena psihologija*, 16(1), 95-113.

Hoffman, M., L. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.

Jarczewska, E., Gorgolewska, A. (2015). Imagine the emotion: the use of mental simulations in supporting the development of emotional skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1268-1282. doi: 10.1080/03004430.2014.990898

Jovančević, M. i sur. (2008). *Godine prve: zašto su važne*. Zagreb: SysPrint.

Lantieri, L., (2012). *Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije*. Split: Harfa.

Mihić, J., Novak, M., Bašić, J., Nix, R.L. (2016). Promoting Social and Emotional Competencies among Young Children in Croatia with Preschool PATHS. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 45-59.

Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-371.

Nix, R.L., Bierman, K.L., Domitrovich, C.E., Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings From Head Start REDI. *Early Education & Development* 24(7), 1000-1019. doi: 10.1080/10409289.2013.825565

Oatley, K., Jenkins, J.M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Pinjatela, R. (2012). Samoregulacija u ranom djetinjstvu. *Paediatrica Croatica*, 56(3), 237-242.

Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.

Rohaizad, N.A.A., Kosnin, A.M., Khan, M.U. (2017). The Effectiveness of Teaching and Learning Module to Enhance Preschool Children's Emotional Intelligence. *Social Interactions and Networking in Cyber Society*, 3-14. doi: 10.1007/978-981-10-4190-7_1

Salovey, P., Sluyter, D.J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.

Simmons, S., Simmons, J.C. (2000). *Emocionalna inteligencija – procjene i vrste*. Zagreb: Izvor.

Shapiro, L. (2015). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Takšić, V. (2001). Teorijsko ishodište i modeli emocionalne inteligencije. *Glasje*, 6(11/12), 211-225.

Takšić, V., Jurin, Ž., Cvenić, S. (2001). Operacionalizacija i faktorsko-analitička studija konstrukta emocionalne inteligencije. *Psihologijske teme*, 8/9, 95-109.

Ulutas, I., Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social behavior and personality*, 35(10), 1365-1372. doi: 10.2224/sbp.2007.35.10.1365

Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Weisbach, C., Dachs, U. (1999). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju?* Zagreb: Knjiga i dom.

Živković, Ž. (2006). *Razvoj emocionalne inteligencije*. Đakovo: Tempo.